الإدارة التربوية

رؤية معاصرة

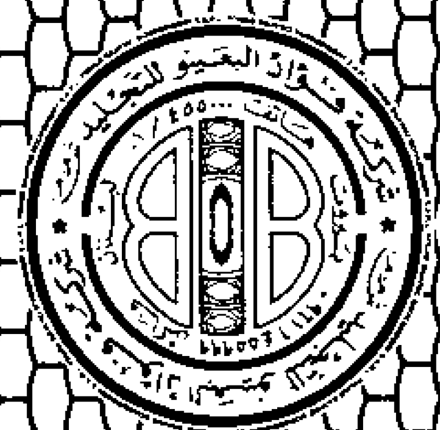
الأستاذ الدكتور

أحمد بطّاح

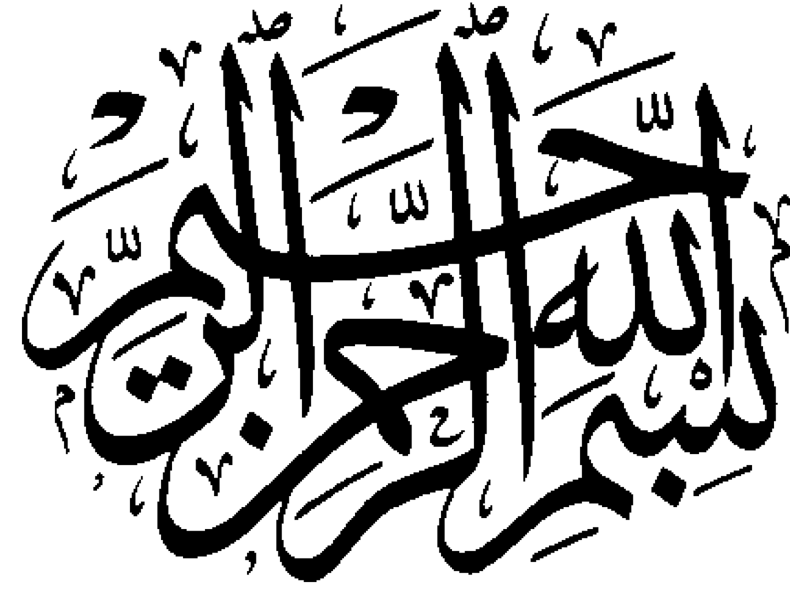
الأستاذ الدكتور

حسن الطعاني









الإدارة التربوية

رؤية معاصرة

التصنيف 371.2

تأليف: أحمد محمد بطاح، حسن أحمد الطعاني

الإدارة التربوية - رؤية معاصرة

رقم الإيداع: 2015/7/3091

الواصفات: /الإدارة التربوية// التعلم/

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى

1437 - 2016



www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+

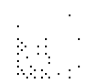
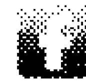
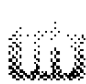
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن

بريد الكتروني: info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

مواقع التواصل الاجتماعي

 daralfiker1978@gmail.com  daralfiker/

 dar_alfiker  Daralfiker1978  pub/dar-alfiker

ISBN: 978-9957-92-132-3

الإدارة التربوية

رؤية معاصرة

الأستاذ الدكتور
أحمد بطّاح

الأستاذ الدكتور
حسن الطعاني

الطبعة الأولى
1437- 2016

دار الفكر
ناشرون وموزعون

الإهداء

إلى زملائنا في الحقل الأكاديمي ... وفاءً لهم وتقديراً

إلى طلبتنا الأعزاء ..... أملاً لهم في مستقبل واعد

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

حينما باشرنا في تأليف هذا الكتاب سألنا أنفسنا: ما الذي سنضيفه إلى ما قدمه زملاؤنا المؤلفون المحترمون في هذا الموضوع؟ وكان جوابنا الذي أرضينا به أنفسنا هو أن الاضافة يمكن أن تكون في بعدين هامين هما: أسلوب المعالجة وبالذات لبعض الموضوعات كالفلسفة في الإدارة التربوية، والنظرية في الإدارة التربوية وغيرهما، أما البعد الآخر من أبعاد الإضافة من وجهة نظرنا فقد كانت في التعريف ببعض الموضوعات الجديدة ذات الصلة في الإدارة التربوية والتي تكاد تخلو منها الكتب الأخرى في المجال كالهندرة، والحاكمية، والحكومة الإلكترونية، وإدارة الموارد البشرية وغيرها، ولعلنا نضيف هنا – وبكل تواضع– أننا حاولنا أن نوظف خبراتنا العملية عند التعامل مع بعض الموضوعات آملين المزج بين النظرية والممارسة في مجال الإدارة التربوية، ومن هذا المنطلق فأننا نأمل في أن يكون هذا الكتاب مفيداً للممارس التربوي سواءً أكان معلماً أو مدير مدرسة أو مشرفاً تربوياً أو مدير تربية وتعليم. وللمنظر التربوي وبالذات الاستاذ الجامعي، وفي كل الاحوال فأن هذا الكتاب – وبغض النظر عما بُدل فيه من جهد– يظل عملاً بشرياً قابلاً للنقد وللإضافة، ومن هنا فأن المؤلفين يرحبان بأية آراء، أو ملاحظات، أو إضافات يمكن ان تثري هذا العمل في طبعات قادمة باذن الله.

المؤلفان

المحتويات

الفصل الرابع: القيادة التربوية

الفصل الخامس: عملية صنع القرار في الإدارة التربوية

الفصل السادس: إدارة الموارد البشرية

الفصل السابع: التمكين الإداري

الفصل الثامن: إدارة الجودة الشاملة

الفصل التاسع: الهندرة الإدارية

الفصل الثالث عشر: إدارة الإزمة

الفصل الرابع عشر: المساءلة

الفصل الخامس عشر: الإتصال الإداري

الفصل السادس عشر: إدارة التطوير المنظمي

الفصل السابع عشر: التحديات التي تواجه الإدارة التربوية

الفصل الأول

الإدارة التربوية: مفاهيم ووظائف، وأنماط

- مقدمة
- مفاهيم الإدارة التربوية ووظائفها
- خصائص الردارة التربوية
- أنماط الإدارة التربوية
- مهارات الإدارة التربوية

الإدارة التربوية: مفاهيم ووظائف، وأنماط

أولاً: مقدمة:

إنّ كل علم له أصوله وخلفياته ومصطلحاته، ولعلّ الخطوة الأولى على طريق فهم أي علم من العلوم هو التعرف على مصطلحات هذا العلم، ومن المعروف أنّ الإدارة التربوية هي أحد فروع علم التربية، وقبل الخوض في ماهية الإدارة التربوية لابدّ من الإجابة عن السؤال العام الذي يطرح عادة وهو: هل التربية علم؟ إنّ الإجابة على هذا السؤال من وجهة نظرنا بسيطة وهي أنّ كل ما يبحث بطريقة علمية منهجية هو علم مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ بعض الأمور كالمادة مثلاً نستطيع أن نبحثها بطريقة علمية منهجية تامة، ولكن ا لأمور المتصلة بالإنسان لا نستطيع أن نبحثها بنفس المستوى من العلمية والمنهجية، ومن هنا جاء تفريق العلماء بين العلوم فصنفوها إلى علوم طبيعية (Natural Sciences)، وعلوم اجتماعية (Social Sciences)، وعلوم إنسانية (Human Sciences)، وعلوم تطبيقية (Applied Sciences)، ومن الواضح أن التربية بشكل عام هي من العلوم الإنسانية التي تعنى بتنمية شخصية الإنسان بكل جوانبها: الجسمية، والعقلية، والانفعالية وبكل متكامل، وأما علم الإدارة التربوية بالذات فإنه يصنف على أنه أحد العلوم التطبيقية بالإضافة إلى أنه أحد العلوم الإنسانية بالطبع، والسبب ببساطة هو أننا نتعلم هذا العلم لكي نطبقه وليس لغاية معرفية فقط، أيّ أنّ حامل مؤهل (علم) الإدارة التربوية يفترض أن يقود العمل التربوي، ويطوره، ويرتقي به إلى ما هو أفضل، وبعبارات أخرى فإننا نتعلم هذا العلم لا لكي نحفظ قواعده، وأصوله، وأسسه فقط، ولكن لكي نوظفها في عالم الواقع التربوي فنطوره، ونرتقي به.

ثانياً: مفاهيم الإدارة ووظائفها:

عرّف العلماء والمختصون الإدارة تعريفات كثيرة فقد عرّفها تايلور (Taylor) أبو الإدارة العلمية (Scientific management) على أنها «المعرفة الصحيحة لما يراد أن يقوم به العاملون ثم التأكد من أنهم يفعلون ذلك بأحسن طريقة واقل التكاليف»، وعرّفها فايول (Fayol) صاحب الأربعة عشر مبدأ المشهورة في الإدارة على أنها «أن تتنبأ وتخطط وتنظم وتصدر الأوامر وتنسق وتراقب»، وبالتدقيق في التعريفين السابقين وغيرهما يمكننا أن نقول بأن الإدارة بشكل عام هي «عملية منظمة تسعى إلى تحقيق أهداف موضوعة بأكثر السبل فعالية»، ومن الجلي أنّ هذا التعريف يشير في مضمونه إلى أن الإدارة عملية (Process) أي أنها ليست عملاً بسيطاً بل مركباً، وأنها منظمة (organized) وليست عشوائية، وأنها هادفة (Oriented) وأخيراً أنها فعالة (Effective) أي تحاول تحقيق الأهداف بأقل قدر من المال والجهد الإنساني والوقت.

وقد أشار العالم جوليك وأرويك (Gulick & Urwick) إلى وظائف الإدارة مختصرين إياها في الكلمة الإنجليزية "Posd Corb" والتي تقابل ما يلي بالعربية:

1- التخطيط	Planning	P
2- التنظيم	Organizing	O
3- التوظيف	Staffing	S
4- التوجيه (القيادة)	Directing	D
5- التنسيق	Coordinating	Co
6- كتابة التقارير	Reporting	R
7- وضع الموازنة	Budgeting	B

وإذن فإن وظائف الإداري هي أن يضع الخطط، وأن يوزع الأعمال والمسؤوليات بناءً على هيكل تنظيمي، وأن يعين « الكادر» الذي ينجز العمل، وأن يوجه

ويقود، وأن ينسق بين الوحدات والأقسام والأفراد، وأن يكتب التقارير عن أداء المهام إلى رؤسائه، وأخيراً أن يضع الموازنة للمؤسسة (المنظمة) التي يديرها.

ثالثاً: مفاهيم الإدارة التربوية وخصائصها:

لا تختلف الإدارة التربوية في مفهومها عن الإدارة بشكل عام إلا في أنها تطبق في سياق تربوي، فالإدارة هي الإدارة في أي ميدان تكون فيه، ولا تختلف عن بعضها إلا في مضمون عمل المؤسسة التي تديرها، فهناك جملة مبادئ، وأسس، وقواعد يحتكم إليها رجل الإدارة سواء أكان يدير مصنعاً أو مستشفى، أو شركة، أو مدرسة، والفارق كما أشرنا هو في مضمون عمل المؤسسة المدارة، فمدير المصنع مثلاً معني بالآلات، والعمال، ومنتجات المصنع، ومدير المستشفى معني بالأطباء، والممرضين، والمراجعين، ومدير الشركة معني برأسمال الشركة، وفنييها، ووضعها التنافسي، أما مدير المدرسة فمعنى بالمعلمين والطلبة والمناهج، وأولياء الأمور.

وبناءً على ما سبق فإننا يمكن أن نقول بأن الإدارة التربوية هي المسؤولة عن العمل التربوي في المجتمع، أي عن تربية الأفراد وتنمية شخصياتهم من جميع النواحي وبصورة متكاملة سواء أكان ذلك من خلال مؤسسة تربوية رسمية كالمدرسة مثلاً، أو من خلال مؤسسات تربوية موازية كالمسجد، أو النادي، أو مكان العمل.

أما الإدارة التعليمية فتختلف عن الإدارة التربوية بمدى إختلاف التربية عن التعليم، فالتربية والتعليم صنوان لا يفترقان في الأصل وكل من منهما يؤدي إلى الآخر فالمعلم يربي وهو يعلم والتربية هي ثمرة تعليمة في النهاية، وبالتالي فإن اي فصل بينهما هو فصل تعسفي، ومن هنا جاء اسم « وزارة التربية والتعليم»

في معظم الدول للإشارة إلى أن التربية والتعليم أمران متلازمان، ولكن للتوضيح فقط لابد من الإشارة إلى أن الإدارة التعليمية ومع أنها إدارة تربوية بالطبع إلا أنها محدودة أكثر وهي تعمل من خلال النظام التربوي الرسمي فقط، وبمعنى آخر فإن الإدارة التعليمية هي الإدارة المسؤولة عن تربية الأفراد وتنمية شخصياتهم من خلال النظام التعليمي الرسمي أي المدارس العامة والخاصة، ولا تشمل الإدارة التعليمية في هذه الحالة الجهود التربوية التعليمية التي تقوم بها المساجد، والجمعيات والنوادي وغيرها.

وقياساً على ما سبق فإن الإدارة المدرسية هي المسؤولة عن تربية الأفراد وتنمية شخصياتهم داخل المدرسة فقط.

أما خصائص الإدارة التربوية فيمكن إجمالها على النحو الآتي:

1. **ضرورتها الملحة Crucial importance**

إذ من المعروف أن عماد نهضة الشعوب وتقدمها هو التعليم، فالتعليم هو الذي يعمق الوعي، وهو الذي يزود بالمعرفة والقدرات والمهارات، وحيث إن الإدارة التربوية هي المسؤولة عن إدارة وتوجيه النظام التربوي فإنها والحالة هذه تكتسب أهمية حاسمة لا يمكن الاستغناء عنها.

2. **المنظور الجماهيري Public visibility**

والمقصود هنا هو أن ما تقوم به الإدارة التربوية هو محط اهتمام جميع الناس وموضع متابعتهم إذ ليس هناك ما هو أهم لكل إنسان من أبنائه فتربية الأبناء وتأهيلهم وتزويدهم بالمهارات والقدرات التي تمكنهم من صناعة مستقبلهم هو الهم الأول لكل فرد في المجتمع، ومن هنا لا عجب إذا رأينا أن قطاعاً ما من المجتمع يهتم بما يجري في مصنع ما أو مستشفى ما أو شركة ما، ولكن جميع أبناء المجتمع مهتمون بما يجري بشأن تربية أبنائهم ولا ننسى أيضاً أن التربية

كما هو معروف معنية بنقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل ومعنية أيضاً بتطويره، وحيث أن الإدارة التربوية هي القيمة على هذا العمل الخطير فلا عرو أن تحظي بهذه الأهمية الفائقة من قبل جميع أبناء المجتمع.

3. تعقد الوظائف Complexity of functions

إن العمل التربوي الذي تديره وتشرف عليه الإدارة التربوية هو عمل معقد ومتشابك بطبيعته فتعليم التلميذ مثلاً عمل تتداخل فيه عوامل كثيرة مثل المعلم والمنهاج، والبيئة المدرسية، فضلاً عن دافعية التلميذ نفسه، فأداء المعلم مثلاً عمل تتداخل فيه متغيرات كثيرة مثل أسلوب مدير المدرسة، ومستوى التلاميذ، وسوية المنهاج المعتمد، ومدى انسجام جماعة المعلمين وغيرها، وتصميم المنهاج مثلاً تتشابك على التأثير فيه عوامل متعددة مثل قيم المجتمع، وتأهيل واضعي المنهاج، ومتطلبات سوق العمل، والأبعاد السيكولوجية والبيداغوجية اللازم مراعاتها عند وضع المنهاج، إن تعقد وظائف الإدارة التربوية ونشاطاتها المختلفة يضفي أهمية خاصة على الإدارة التربوية، ويلقي عليها في نفس الوقت مسؤولية ثقيلة لا تملك إلا أن تقوم بها.

4. ضرورة العلاقات الإنسانية Necessity of human relations

إن الإدارة التربوية تعمل في جو من العلاقات الإنسانية بحكم أنها تدير «مؤسسة بشرية» وترمي « إلى تربية إنسان» ولا يتم هذا بالضرورة إلا في جو إنساني يسوده الاحترام والتقدير والتفهم والانفتاح، وليس معنى هذا بالطبع أن المؤسسة التربوية تخلو من «علاقات العمل»، ولكن المقصود بالضبط هو أنه حتى في إطار علاقات العمل لا بد أن يكون هناك حرص على وجود وتنمية علاقات إنسانية صحية وإيجابية تسهم في بناء شخصية إنسان صالح، وبناء، وفاعل، ومنتج.

5. التنمية المهنية Professional development

إن العاملين في الميدان التربوي وبالذات المعلمون يجب أن يكونوا مؤهلين مهنياً (مسلكياً)، فضلاً عن تأهيلهم المعرفي العام، والتخصصي الدقيق لما للعمل التربوي من خصوصية وأهمية، وحيث إن الإدارة التربوية هي المسؤولة عن هذه التنمية المهنية وإدامتها لجميع العاملين في الميدان التربوي فإنها تضطلع بمسؤولية كبيرة تتطلب منهم أن يكونوا مواكبين لما يجد في عالم العلم والمعرفة والتأهيل من جهة، ومستشعرين لاحتياجات العاملين معهم وصولاً إلى برامج تنمية مهنية حقيقية مستجيبة لمتطلبات العمل التربوي فعلاً.

6. صعوبات القياس والتقويم Measurement and evaluation difficulties

إن من المعروف أن قياس وتقييم نتاجات العمل التربوي غاية في الصعوبة، فهل من السهولة بمكان مثلاً أن نقيس مدى إكتساب التلميذ لقيمة المواطنة مثلاً؟ وهل من السهولة بمكان أن نقيم مدى استفادة المعلم من دخول برنامج تدريبي ما؟ وهل من السهولة بمكان أن إنهاء الطالب للمرحلة الأساسية (10 سنوات) يؤهله ولو بالحد الأدنى لدخول سوق العمل؟ إن الإجابات على الأسئلة السابقة هي بالسلب قطعاً ولو أن ذلك لا يعني بالطبع أن تعفي الإدارة التربوية نفسها من إعتماد الأساليب العلمية المعتمدة في القياس والتقويم لقياس وتقييم كافة نتاجات العمل التربوي ولو بصورة معقولة وصولاً إلى التصويب بل والارتقاء بمستوى الأداء.

7. ضبط النوعية Quality Control

إن الإدارة التربوية ليست مسؤولة عن تخريج أعداد من التلاميذ فقط، ولكنها مسؤولة أمام المجتمع عن تخريج «مستوى» أو «نوعية» من التلاميذ الواعين، المؤهلين، المنتجين القادرين على المساهمة الفاعلة الإيجابية في بناء

أوطانهم ومجتمعاتهم، ولكن هل هذا سهل فعلاً في ضوء حقيقة أن الإداريين التربويين لا يسيطرون في الواقع على مدخلات العملية التربوية بما يمكنهم من الوصول إلى النوعية التي يريدون، وحتى لو ضربنا صفحاً عن المدخلات فهل يسيطر الإداريون على العوامل التي تفعل الأنشطة والعمليات بالدرجة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف. إن التساؤلات السابقة تشير في الواقع إلى الإشكالية والتحدي اللتين تواجههما الإدارة التربوية في موضوع «النوعية»، ولو أن هذا طبعاً لا يعفيها من المحاولة وبذل الجهد في سبيل الوصول إلى أفضل منجزات ممكنة.

رابعاً: مهارات الإدارة التربوية

إن الإدارة في أي مجال من مجالات الحياة بحاجة إلى مهارات لكي تنجح في تحقيق الأهداف، وإذا كانت هذه الإدارة في مجال «الإنسان» تربية، وتنشئة، وصقلاً، وتأهيلاً فإنها تصبح بحاجة ملحة إلى توفر مهارات بعينها تمكن من تحقيق الأهداف بصورة فعالة، وقد رصد كاتز (Katz، 1955)أهم المهارات الضرورية للإداري التربوي على النحو الآتي:

1. المهارات الفكرية أو التصورية Conceptual Skills

والمقصود هنا أن تتوفر لدى الإداري التربوي الإمكانية الفكرية لتصور المستقبل، ووضع الخطط، والتحوط للأزمات، والتفّنن في حل المشكلات، ومن الواضح أن هذه المهارة الفكرية موروثة ومتصلة بذكاء الفرد أكثر مما هي مكتسبة وإن كان هذا لا ينفي أنها تتحسن بعمليات التأهيل والتدريب، كما لابد من الإشارة إلى أن هذه المهارة هي الأكثر صلة من بين المهارات جميعاً بالابتكار، والإبداع، والتجديد.

2. المهارات الفنية Techincal Skills

وتعني تلك المهارات المتصلة «بفنيات» العمل وكيفية إنجازه باتقان، فمدير المدرسة الذي يضع برنامجاً دراسياً لمدرستة يتمتع بالمهارة الفنية، والمشرف التربوي الذي يجري «مداولة إشرافية» مع المعلم الذي يزوره يتمتع بالمهارة الفنية، ومدير التربية والتعليم الذي يستغل وقته المتاح لإنجاز أعماله بفعالية يتمتع بالمهارة الفنية، ومن الواضح أن هذه المهارات مكتسبة من خلال التأهيل والتدريب، وهي متعددة ومتجددة بتغير طبيعة العمل وتطوره، وفي حين أن المهارات الفكرية لازمة للإدارة العليا المعنية بالتخطيط، ووضع السياسات، فإن المهارات الفنية مطلوبة أكثر للإدارة الوسطى، والإدارة التنفيذية حيث إن الطابع التنفيذي يغلب على طبيعة عملهما، وبالذات الإدارة التنفيذية.

3. المهارات الإنسانية Human Skills

وتعني القدرة على التواصل والإقناع ونقل وجهة النظر بما يحبب بها ويسهل تقبلها، ومن الواضح أن هذه المهارة متصلة بطبيعة الشخص وقدرته اللغوية وتمرسه بالحوار مع الآخرين وتبادل الأفكار معهم، وهذا لا يعني بالطبع انه لا يمكن اكتسابها فمن المؤكد أن برامج تدريبية معينة مصممة لهذه الغاية تكسب الشخص هذه المهارة أو تعززها لديه بدرجة مهمة، والواقع أن هذه المهارة هي أكثر المهارات قرباً مما يسمى ب «كاريزما» القائد فهي نابعة من شخصية الإنسان، وعلى أهميتها الفائقة فإنها ليست مهمة للإدارة العليا بقدر أهميتها للإدارة الوسطى والإدارة التنفيذية.

خامساً: أنماط الإدارة التربوية:

إجتهد التربويون في تصنيف الإدارات التربوية وعددوا لها أنماطاً كثيرة، فمنهم من تكلم عن النمط التقليدي، والنمط العقلاني، والنمط الجذاب والنمط الفوضوي وغيرها ولكن التصنيف الأكثر شهرة في الإدبيات التربوية والأكثر مقبولية في الأوساط التربوية هو الآتي:

1. **النمط الأوتوقراطي (Autocratic administration)** وله مرادفات كثيرة منها الاستبدادي، والدكتاتوري، والسلطوي، وأهم خصائص هذا النمط ما يلي:
   - الاهتمام بالإنتاج أكثر من الاهتمام بالعاملين.
   - الاستحواذ على السلطة وعدم تفويضها.
   - الإيمان بمركزية العمل.
   - المحافظة على الانضباط إلى درجة التشدد.
   - عدم إشراك العاملين في عملية صنع القرار.
   - الالتزام بحرفية التعليمات.

ومن الطبيعي أن مثل هذا النمط الإداري يفرز مناخاً تنظيمياً سلبياً يتسم بتدني الروح المعنوية، وعدم رضا العاملين، والاحساس بعدم الأهمية نتيجة عدم المشاركة، فضلاً عن انفلات النظام في حالة غياب المدير وقد يسأل سائل: إذا كان هذا النمط يتسم بكل هذه السلبيات فلماذا استخدامه إذن؟

إن تبني الأسلوب الأتوقراطي من قبل إداري ما عادة ما يكون إفرازاً لجملة عوامل قد يكون منها فلسفة الإداري نفسه، وقد يكون منها أن جماعة المرءوسين ليست ملتزمة بالأنظمة والتعليمات وتحتاج إلى إدارة صارمة ولو لفترة ما، وقد يكون منها أن سياسة البلاد العامة استبدادية وتطبع بطابعها جميع الإدارات العاملة في ضوء توجهاتها.

2. الإدارة الديمقراطية Democratic administration

وهي الإدارة التي تأخذ بمفهوم الديمقراطية القائم على المشاركة (Participation) وإحترام الآخرين ومراعاة حقوقهم، ومن أهم خصائص هذه الإدارة:

- إشراك العاملين في صناعة القرار.
- الاهتمام بالبعد الإنساني بقدر الاهتمام ببعد الإنتاج.
- الإيمان باللامركزية.
- الاعتدال في حفظ النظام ومراعاة الأسس والتعليمات.

توزيع المهام على المرءوسين وفقاً لاختصاصاتهم وقدراتهم، واهتماماتهم.

تفويض الصلاحيات حيث لزم، الايمان بتمكين المرءوسين.

ومن الواضح أن تبني مثل هذا النمط الديموقراطي يقود إلى شيوع مناخ إيجابي يتسم بارتفاع الروح المعنوية، ورضا العاملين، والشعور بالعدالة.

ومن الجدير بالذكر هنا أن الديموقراطية أصبحت مطلباً عالمياً وفي جميع المجالات: السياسية، والاقتصادية، والإجتماعية، والتربوية إلى درجة أنه لا يجروؤ الآن أي إداري على الجهر بأنه لا يؤمن بالديموقراطية، ولذا فإن من الأهمية بمكان أن تتبنى المؤسسة التربوية هذا المطلب الديمقراطي، وأن تعمل على غرس القيم الديمقراطية في عقول ونفوس الناشئة، ومن الواضح أن هذا لا يتم إلا إذا كانت الإدارة التربوية التي تقود المؤسسة التربوية وتشرف على عملها مؤمنة بهذا الاتجاه العصري، وقادرة على ممارسته بحصافة وبما يهيء لبناء مجتمع ديموقراطي حقيقي يحترم إنسانية الإنسان وحقوقه وآماله في التقدم والرقي مع التركيز على أن هذا الاتجاه لا يتجذر إلا بالممارسة والتدريج، ومن هنا تأتي أهمية المؤسسة التربوية وقيادتها الممثلة بالإدارة التربوية.

3. **الإدارة التسيبية أو الترسلية Laissez- Fair administration**

وهذا النمط في الواقع هو الأقل شيوعاً ومن أهم خصائصه:

- الإيمان باللامركزية.
- ترك الحرية للمرؤوسين لممارسة العمل بالصورة التي يرون أنها مناسبة.
- اللامبالاة وعدم الاكتراث بما يحدث.
- عدم الشعور بالمسؤولية.
- إتباع سياسة الباب المفتوح إزاء كل من يريد المقابلة.
- الاستنكاف عن محاسبة المقصرين.
- عدم مراعاة ضرورات النظام والانضباط.

ومن الواضح أن المناخ الذي يمكن أن يتمخض عن هذا النمط هو مناخ فوضوي يشعر فيه العاملون بانعدام المرجعية، وبان الأعمال لا تقيم بموضوعية فيكافأ المجد، ويحاسب المقصر، ولعل من اللافت للنظر القول بأن هنالك من يعتقد بأن هذا النمط الإداري قد يكون مناسباً لبعض المؤسسات والمراكز التي يكون فيها العاملون على مستوى عالٍ من الأهلية ويستطيعون تحديد الأهداف واتخاذ القرارات بأنفسهم.

ولعل مما يجب إضافته هنا أن الإداري الترسلي يتسم في الغالب بالتواضع، وحسن الخلق، والإلمام بفنيات المهنة ولذا فإنه يكون محبوباً في الغالب على الصعيد الشخصي، ولكنه –وفي نفس الوقت– لا يحظى بالاحترام على صعيد العمل.

وأخيراً وفي ختام الحديث عن أنماط الإدارة التربوية لابد من الإشارة إلى أن هناك عدداً من المحددات التي تقود إلى إتباع نمط دون آخر وأهم هذه

المحددات هي:

أ- شخصية الإداري:

والمقصود هنا مؤهلات الإداري، وخبراته، وخصائصه الشخصية، وفلسفته المهنية، إذ تنعكس جميعها بشكل آو بآخر على طريقة عمله، وتساهم بالتالي في صوغ نمطه القيادي.

ب- المرءوسون:

أي ما يتصف به المرءوسون من خصائص شخصية، وما لديهم من خبرات عملية، وما يحملون من مؤهلات أكاديمية وتربوية، فضلاً عن الفلسفة التي يؤمنون بها إزاء العمل، والآخرين والحياة بشكل عام، إذ تتفاعل كلها في التأثير على الأسلوب الإداري الذي يتبعه الإداري التربوي.

جـ- حجم المنظمة:

إذا كلما كانت المنظمة كبيرة ومعقدة كلما استدعت أساليب عمل مركبة ومتطورة، وكلما كانت المنظمة صغيرة وبسيطة في هيكليتها ونشاطها كلما استدعت أساليب عمل بسيطة ومباشرة.

د- سياسة الدولة:

إذ من المتفق عليه أن الدولة في أي مكان توجد فيه تحدد خطوطاً عريضة عامة وسياسات كبرى وعلى جميع المديرين في كافة المؤسسات والمواقع العمل في ضوئها ولعلنا يجب أن نضيف هنا أن الدول تتفاوت فيما بينها في مدى الإلزام بسياستها، فبعضها شمولي يضع السياسات ويضع الآليات الصارمة التي تلزم بإتباعها، والبعض الآخر مرن يضع السياسات ويترك لمن يطبق بعض الحرية في تطبيقها.

هـ- الثقافة المجتمعية:

إن من نافلة القول الإشارة هنا إلى أن الإداري يعمل في ظل ثقافة معينة ذات مضامين قيمية وأعراف وعادات وتقاليد، وهذه تنعكس بالتأكيد على النمط الإداري الذي يتبناه المدير، والواقع أن المدير نفسه له نظام قيمي (Value system)، وهو مستمد من ثقافة المجتمع، وعليه فإن ثقافة المجتمع هي عامل محدد ومهم رغم أنه غير مرئي.

1. رمضان، زياد وزملاؤه، (2003)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، ط7، مركز لكتب الأردني، عمان الأردن.
2. كنعان، نواف، (2009)، **القيادة الإدارية**، دار الثقافة، عمان، الأردن.
3. السعود، راتب، (2009)، **الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق**، طارق للخدمات المكتبية، عمان، الأردن
4. الطويل، هاني، (1999)، **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**، دار وائل، عمان، الأردن.
5. الخطيب، رداح، الخطيب، أحمد، الفرج، وجيه، (1984)، **الإدارة والإشراف التربوي**، دار الندوة للنشر، عمان، الأردن.
6. الحريري، رافدة، (2007)، **الإدارة والتخطيط التربوي**،دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
7. إدريس، محمد، (204)، **المقومات السلوكية والتنظيمية للمدير العصري**، بدون دار نشر.
8. عساف، عبد المعطي، (1994)، **مبادئ الإدارة: المفاهيم والاتجاهات الحديثة**، مكتبة المحتسب، عمان، الأردن.
9. حريم، حسين، (2006)، **مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات، العمليات الإدارية**، وظائف المنظمة، دار الحامد، عمان.
10. سعيد، عمر وزملاؤه، (1991)، **مبادئ الإدارة الحديثة**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

1. Simon, Herbert, (1976), **Adminisration**, New York.

2. Fayol, Henri, (1949), **General and industrial management**. Sirissac and sons, London.

3. Taylor, Frederick w,. (1947), **Scientific management: the principles of scientific management**, N.Y: Harper and row publishers.

4. Bolma,L.G. and T. E. Deal, (1984), **Modern approaches to understanding and managing organizations**, Jossy Bass: San Francisco.

5. Dessler, G (2002), **Management leading people organization in the 21st centry** (New Jersey: Prentice Hall.

6. Daft, richardl (2000), **Management** (fort worth Harcourt College publishers).

7. Wilkes & Joan Mary, (2000), Identification of the knowledge. Heed to situation site based shared deaision, making **dissertation abstract international**.

8. Howell, B. (2006), **The managerial adminis trative Skill of the schools managers**.

الفصل الثاني

الفلسفة في الإدارة التربوية

- مفهوم الفلسفة ووظائفها وإتجاهاتها
- مفهوم التربية وخصائصها ووظائفها
- فلسفة التربية: مبرراتها، ووظائفها، وإتجاهاتها
- الإدارة التربوية والفلسفة

الفلسفة في الإدارة التربوية

أولاً: مفهوم الفلسفة ووظائفها واتجاهاتها

تشير معظم الأدبيات ذات الصلة بموضوع الفلسفة إلى أن الفيلسوف اليوناني فيثاغورس (479 ق.م Phythgor) هو أول من وضع معنى محدداً لكلمة الفلسفة عندما بين أن كلمة Philosophy تتكون من مقطعين حيث يعني المقطع الأول Philo حب، ويعني المقطع الثاني sophy أي الحكمة لتعني الكلمة حب الحكمة، أو بعبارة أخرى البحث عن الحقيقة من خلال التأمل العقلي، والبحث المستمر، وقد عرفها أرسطو (ق.م 623–546) بأنها "البحث عن الموجود بما هو موجود"، كما رأى الفيلسوف الإسلامي الكندي أنها "علم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان".

ومن المعاصرين يرى على (1995) أن الفلسفة هي ذلك "الجهد الذهني الموجه إلى مناشطنا البشرية محللاً إياها بحثاً عن المفاهيم الأساسية التي تكمن وراءها وإخضاعها للفحص والتحليل".

أما من حيث موضوعاتها فقد بحث الفلاسفة في موضوعات عديدة أوجزها المختصون (محمد، 2001) في خمسة هي:

1. الكونيات أو ألكسمولوجيا (Cosmology) وهو ذلك الموضوع الذي يبحث في الإجابة عن تساؤلات مثل: ما العالم؟ كيف بدأ؟ كيف تطور؟
2. المعرفة أو الابستمولوجيا (Epistemology) وهو ذلك الموضوع الذي يبحث في نظرية المعرفة هل هي ممكنة، ما مصدرها؟ ما حدودها؟ ما درجة اليقين فيها؟

3. الوجود أو الانطولوجيا (Ontology) وهو ذلك الموضوع الذي يبحث في الوجود الذي نعيشه: هل هو مادي؟ أم روحي؟ أم مزيج كليهما؟

4. القيم أو الإكسيولوجيا (Axiology) وهو ذلك الموضوع الذي يبحث في قيم الحق، والخير، والجمال.

5. الميتافيريقا (Metaphysics) وهو ذلك الموضوع الذي يبحث فيما وراء الطبيعة، وما في الكون من مبادئ تتصل بالمكان والزمان والطاقة.

ويضيف أبو العينين وزملاؤه (2003) إلى هذه الموضوعات أو المباحث فيجعلوها سبعة، فبالإضافة إلى الميتانيزيقاء والمعرفة يعددون المنطق، وفلسفة الأخلاق، وفلسفة الجمال، وفلسفة العلم، وفلسفة الدين.

ورغم أن كثيرين يعتقدون أن الفلسفة هي محض كلام في كلام وأنه لم يعد لها مبرر في عصر العلم، إلا أن الباحثين يشيرون محقين إلى عدد من الوظائف التي تؤديها الفلسفة ومن أهمها:

1. إشباع حب الاستطلاع.
2. البحث عن معنى.
3. الدافع للإكمال، أي محاولة رؤية الصورة كاملة.
4. المساهمة في حل المشكلات.
5. الحاجة إلى الإلهام.
6. توسيع الأفق.
7. نقد الواقع وتحليله.
8. تفسير العلوم المختلفة.

ويجمل النجيحي (1981) هذه الوظائف في ثلاث رئيسية هي:

1. الوظيفة التأملية، أي إعمال العقل في الكون وموجوداته والحياة ومتضمناتها لفهمها أكثر والاستنتاج من ذلك كله ما يجب أن يستنتج.
2. الوظيفية التوضيحية، والمقصود هنا أن الفلسفة تساعد في إلقاء الضوء على العلاقات بين العلوم المختلفة وتفحصها بدقة المتأمل المفكر.
3. الوظيفة النقدية: بمعنى أن الفلسفة تعتبر أداة تمكننا من فهم الأشياء، والنشاطات، ونقدها بما يمكننا من التفاعل معها والإفادة منها بصورة أكبر.

وقد رصد المختصون لتاريخ الفلسفة وتطورها اتجاهات عديدة لخصها بدران ومحفوظ (1998) في أربعة اتجاهات هي:

أ. اتجاه تقليدي وهو ذلك الإتجاه الذي يجعل من الفلسفة علم الوجود الكلي مع الأهتمام بتحديد مكان الإنسان.

ب. إتجاه يرمي إلى تغيير العالم، وخلق مستقبل جديد للبشرية وقد قال "كارل ماركس" يوماً نحن لا نريد أن نفسر العالم بل نريد أن نغيره، والواقع أن هذا الاتجاه المستقبلي لا يتبناه الماركسيون فقط بل البرجماتيون أيضاً.

جـ. إتجاه لا يكترث بالوجود العام، بل يركز على دراسة الواقع المحسوس الذي يمكن إخضاعه لمنهج البحث التجريبي كما يعتقد الفلاسفة الوضعيون.

د. إتجاه رابع يذهب إلى قصر الاهتمام على وجود الإنسان الواقعي الشخصي، مع التركيز على صلته بالكون وعلاقته بالآخرين، كما يذهب لذلك الفلاسفة الوجوديون.

ثانياً: مفهوم التربية وخصائصها ووظائفها:

التربية لغوياً كلمة مشتقة من الفعل ربا يربو بمعنى نما ينمو، ويقال ربي الولد أي رعاه وتولى أمره، وأما إصطلاحاً فإن التربية كما هو معروف التنمية والتنشئة، وقد عرفها العلماء والمختصون تعريفات كثيرة، فقد عرفها أفلاطون (427–347 ق.م) صاحب الجمهورية بأنها أن تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لها، ورأي الإمام الغزالي (1059–1111) أن أهم أغراضها هي الفضيلة والتقرب إلى الله"، وفي العصور الحديثة إرتأي سبنسر (1820–1903م) أن التربية هي" إعداد المرأ لأن يحيا حياة كاملة"، أما رائد البرجماتية وفيلسوفها جون ديوي (1859–1952) فقد رأي أن التربية هي الحياة، وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته".

وأخيراً فقد عرفها المفكر القومي الكبير ساطع الحصري (1881–1968م) على أنها "تنشئة الفرد قوي البدن، حسن الخلق، صحيح الفكر، محباً لوطنه، معتزاً بقوميته، مدركاً واجباته، مزوداً بالمعلومات التي يحتاج إليها في حياته".

ويرى المؤلفان أنه يمكن تعريف التربية بأنها عملية تنمية شخصية الإنسان بصورة شمولية ومتكاملة".

ومن خلال إستعراض التعريفات المختلفة استخلص الرشدان والهمشري (2002) مايلي:

1. التربية عملية تخص الإنسان دون غيره من المخلوقات.
2. التربية عملية تفاعل بين الفرد والمجتمع.
3. التربية عملية هادفة وليست عشوائية.
4. التربية عملية ترمي إلى التنمية الشمولية والمتكاملة.
5. التربية عملية شاملة تقوم بها كافة المؤسسات التربوية الرسمية والموازية.

6. التربية عملية متدرجة.

اما فيما يتعلق بوظائف التربية فإنها كثيرة وحيوية على صعيد الفرد وعلى صعيد المجتمع، وقد أجمل ناصر (2008) هذه الوظائف على النحو الآتي:

1. نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع.
2. نقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة.
3. تطوير التراث الثقافي وذلك من خلال رفده بالمفيد وتخليصه من الضار وغير الوظيفي.
4. إكساب الفرد خبرات إجتماعية نابعة من ثقافة المجتمع.
5. تنوير الافراد بالأفكار والمعارف الجديدة.

ثالثاً: فلسفة التربية: مبرراتها، ووظائفها، وإتجاهاتها:

بعد أن أوضحنا ماهية الفلسفة وماهية التربية في الصفحات السابقة لعل من الواضح أن الفلسفة والتربية هما توأمان مولودان من رحم الثقافة، أو هما بتعبير البعض" وجهان لعملة واحدة، وبداية فإنه يمكن القول بأن فلسفة التربية هي كما أشار علي (1995) "جهد عقلي لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل التربوي مثل الطبيعة الإنسانية، والنشاط المدرسي، والخبرة وبعبارات أخرى فإن فلسفة التربية ظهرت لكي توجه النظام التربوي، وتحدد أهدافه، ووسائله، وطرائق تقويمه.

وبلغه عفيفي (1975) فإن فلسفة التربية هي محاولة لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، أو تطبيق النظرة الفلسفية العامة في رؤية مكونات التربية والتعليم"، وقد رأي الدائم (1991) دوراً مستقبلياً لفلسفة التربية حيث أشار إلى أنها " الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع

بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به، وما يؤدي إليه"، وقد حصر أبو العينين وزملاؤه (2003) وظائف فلسفة التربية فيما يلي:

1. التوضيح، وذلك من خلال بحث المشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة.
2. التفسير أي تفسير المشكلات الاجتماعية من وجهة نظر تربوية.
3. التوجيه، إذ يمكن توجيه القرارات من خلال التفاعل بين الأهداف التربوية والمواقف التربوية.

وبأسلوب التساؤلات فإن فلسفة التربية تساعدنا على طرح بعض التساؤلات والإجابة عليها من مثل لماذا نعلم؟ من نعلم؟ بماذا نعلم؟ كيف نعلم؟ وما نتائج التعلم؟

وبالضرورة فإن الأجابة على هكذا أسئلة لابد أن تتعامل مع الخطط والسياسات التربوية، والمناهج التربوية وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

وإذا تفحصنا مناقشات العلماء والمختصين لماهية فلسفة التربية فإننا نلاحظ بوضوح أن هنالك عدة إتجاهات بشأن هذا الموضوع وقد لخص بدران ومحفوظ (1995) هذه الاتجاهات على النحو الآتي:

أ. إتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميداناً متميزاً من ميادين المعرفة.

ب. إتجاه يرى أن فلسفة التربية هي التحليل الفلسفي للعبارات والمفاهيم التربوية.

جـ. إتجاه يرى أن فلسفة التربية هي إشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها.

د. إتجاه يرى أن فلسفة التربية هي ميدان متميز ومستقل عن الفلسفة.

والواقع أن المدقق في العلاقة ما بين الفلسفة والتربية يلاحظ أن هذه العلاقة

هي علاقة تبادلية، فالفلسفة توجه العمل التربوي وتطوره، والتربية بدورها تختبر تلك الفلسفة وتقيم مشاكلها، بحيث يؤدي التطبيق التربوي إلى تصحيح الفلسفة لتعظيم إتساقها مع الواقع، وإنطلاقاً من هذا الفهم فإننا ندرك لماذا أصر المربي الشهير جون ديون (Dewey .J) على أن يرأس قسم التربية وليس قسم الفلسفة فقط في جامعة شيكاغو ففي نظره أنه لا قيمة لاية فلسفة (أو فكر)، إذا لم يجد له (مختبراً) في عالم التطبيق.

وفي ذات السياق ربما نفهم "فخته" عندما خاطب الشعب الألماني قائلاً " إن فن التربية لن يصل إلى حالة الوضوح التام إلا بمعونة الفلسفة، كما أن الفلسفة لا تستطيع أن تحقق أهدافها إلا بواسطة التربية، ولا تستطيع التربية أن تعرف طريقها ولا أن تدرك غايتها إلا بواسطة الفلسفة". وفي ذات السياق أشار "ديوي" إلى أن "بين الفلسفة والتربية مسائل مشتركة، كمسألة العلاقة بين النفس والبدن، ومسألة المعرفة، ومسألة الثقافة، ومسألة الأخلاق، ومسألة العلاقة بين الفرد والمجتمع، فهى مسائل فلسفية من جهة وتربوية من جهة ثانية، ومعنى ذلك أن مبادئ الفلسفة لا تصبح منهجاً عملياً للسلوك الا عن طريق التربية، وإذا أريد للفلسفة البقاء، فلا بد من مجهود تربوي يبذل لتثبيت مبادئها ونشرها وإذا إستعرضنا مسيرة الفلاسفة بعمق فإننا نجد أنهم لم يفصلوا فصلاً تعسفياً بين الفلسفة والتربية، فسقراط شيخ الفلاسفة هو واضع أسس العلاقة بين الفلسفة والتربية حيث أبتكر نظرية " التوليد في التربية" والتي تنطوي على فكرة أن المعلم يستطيع أن "يولد" الأفكار من الطالب من خلال المجادلة والحوار، ولا ننسى أن أفلاطون وضع نظرية تربوية متكاملة في جمهوريته، وكذلك جان جاك روسو حيث إن نظريته التربوية التي وضحها من خلال كتابه (إميل) مستمدة من فلسفته الطبيعية وفي ذات الاتجاه أكد هربرت سبنسر على " أن التربية الحقه لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحقه"

وختاماً فلعله من المفيد أن نشير إلى أن هناك ثلاثة إتجاهات فلسفية فيما يتعلق بالعمل التربوي أشار اليها ناصر (2008) على النحو الآتي:

أ. الاتجاه التسلطي (Athoritarianism) الذي يرى أن المسؤول الأعلى أو المدرس في الصف هو مركز عملية التعليم والتعلم.

ب. الاتجاه الديمقراطي (democratic) الذي يعطي أهمية لكل من المعلم والتلميذ وتفاعلهما بصورة حرة وتسمى هذه الفلسفة بالفلسفة التقدمية.

جـ. اتجاه التحرر المطلق (Laisses Fair) الذي يعطي أهمية كبرى لحرية التلميذ ومرونة تربيته، وهذا الاتجاه مستمد من الفلسفة الطبيعية.

رابعاً: الإدارة التربوية والفلسفة:

إذا تذكرنا بأن الإدارة التربوية هي المسؤولة عن العملية التربوية في مستوياتها المختلفة (العليا والوسطى، والتنفيذية)، وإذا تذكرنا أن الحديث عن العلاقة الوثيقة ما بين الفلسفة والتربية هو حديث بالضرورة عن العلاقة الوثيقة إياها ما بين الإدارة التربوية كجزء رئيس ومسؤول عن التربية وما بين الفلسفة أدركنا أن الحديث الآنف الذكر عن فلسفة التربية هو حديث في الواقع عن فلسفة الإدارة التربوية، في بعد من أبعاده، فكما أن الفلسفة تساعد الميدان التربوي على إستكشاف الأهداف التربوية، وتحديد أطر المناهج التربوية، وتعيين الطرق والاستراتيجيات التدريسية، ووسائل القياس والتقييم التربوي، فإنها في نفس الوقت تساعد الإداري التربوي على وضع الخطط والاستراتيجيات، وتصميم البرامج التدريبية وتطوير نظم الاتصال، وإقتراح نظم الحفز والدافعية، وفي صميم ذلك كله إتخاذ القرارات التربوية الحصيفة النابعة ليس فقط من المعلومات المتوفرة على أهميتها، وإنما من فلسفة الإداري التربوي ومنظومته

القيمية، وقد قال الفيلسوف البريطاني ريد Reid (الطويل 2001) أن الأمانة تفر التسليم بتدخل معتقدات الإداري وفلسفته تدخلاً بارزاً في تفكيره التربوي"، وإذا إتفقنا مع ديوي بأن الفلسفة هي لون من ألوان التفكير يظهر عندما تواجه الخبرة موقفاً من مواقف الشك فإننا لابد أن نتفق على أن الإداري التربوي مثله مثل أي إداري آخر يستعين بالفلسفة عندما يجد أن البدائل عنده متقاربة في مزاياها وسلبياتها، وفي هذا السياق أيضاً يشير علي (1995) إلى أن المسؤولين عن إدارة العملية التربوية يجب " أن يكونوا على وعي كاف بالتوجهات العامة والمنطلقات الرئيسية وبجملة المفاهيم والقيم الأساسية التي تحدد أهداف الإدارة وأساليبها ووسائلها في الاختيار ما بين البدائل حيث إن الاختيار يتم بناءً على معايير وفلسفة التربية في الواقع هي هذه المعايير"، وإذا أردنا تلخيص فوائد الفلسفة للإداري التربوي فإننا يمكن أن نجملها على النحو الآتي:

1. تكسب الفلسفة الإداري التربوي العقلية الناقدة التي تمكنه من تفحص الأمور وتقليبها على وجوهها، والتدقيق في مآلاتها.
2. تفيد الفلسفة الإداري التربوي في إستكشاف العلاقة بين المثال والواقع أو كما يقال أحياناً النظرية والتطبيق (Theory vs. practice).
3. تمكن الفلسفة الإداري التربوي من النظر إلى العملية التربوية بشمولية أي بكل متضمناتها متفاعلة.
4. تكسب الفلسفة الإداري التربوي عمقاً في تناول المشكلات التي تواجهه من حيث أنها تدربه على التفكير المنظم والمسؤول.
5. تتيح الفلسفة للإداري التربوي إستشراف المستقبل والإعداد له من حيث أنها أداة نقد وتقييم لا ترضى بما هو وكائن، وإنما تتطلع إلى ما يجب أن يكون.

المراجع باللغة العربية

1. اليماني، عبد الكريم، (2011)، **أسس التربية**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن.
2. الدوري، علي، (2009)، **أصول التربية في مفهومها الحديث**، ط1، مكتبة الجامعة وإثراء للنشر والتوزيع، الشارقة، عمان، الأردن.
3. فريوان، عبد السلام، (2012)، **مدخل إلى التربية**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.
4. التل، سعيد وزملاؤه، (1993)، **المرجع في مبادئ التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. علي، سعيد إسماعيل، (1995)، **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، الكويت.
6. الطويل، هاني، (2001)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
7. ناصر، إبراهيم، (2008)، **مقدمة في التربية**، دار عمار، عمان، الأردن.
8. الدائم، عبد الله، (1991)، **نحو فلسفة تربوية عربية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.
9. قمبر، محمود وزملاؤه، (1995)، **دراسات في أصول التربية**، دار الثقافة، الدوحة، قطر.
10. الرشدان، عبد الله، جعنيني، نعيم، (2002)، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، عمان، الأردن.
11. الرشدان، عبدالله، همشري، عمر، (2002)، **نظام التربية والتعليم في الأردن**، دار صفاء لنشر والتوزيع، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
12. النجيحي، محمد، (1981)، **مقدمة في فلسفة التربية**، ط3، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
13. اليماني، عبد الكريم، (2004)، **فلسفة التربية**، دار الشروق، عمان، الأردن.

1. Fulmer, Robert, M. (1983), **Practical human relations**, Homewood, III,. Richard D. Trwin, ine.

2. Glaser, Edward M., Harold H. Abelsom and Kathales N. Carrison, **Putting Knowledgy to use**. San fransisco Jossey Bass Publishers.

3. Dodd, A., (1984), A new design public Education. **Phi: Delta Kappan**.

4. A. J. Schwartz, (1975), **the schools and socialization**, N. y: Harper and Row publishers.

5. Gogel (A.W), & others, (1970) **Foundations of Education**, New mexico, university of new Mexico press.

6. Pathak, Guptajit, (2010), **Methodical analysis of Education**, Newage international (P) Limited publishers, New Delhi.

7. Dobers, 11, Erl, wkhoury,A, Fihri, fassi, (1987), **Education and value systems**, v0Hase &Koehiler verlag mainz. West Jermany.

8. Wilson, John, (1977). **Philosophy and practical Education**, Routhedges kegan, paul, London.

9. Burns, Hobert , Brauner, Charks, J, (1962), **philosopyt of Education,** the Ronald press company, New York.

10. O'connor, D.J.(1957), **An introduction to the philosophy of Education**, london

الفصل الثالث

النظرية في الإدارة التربوية

- مفهوم النظرية وأهميتها
- النظرية في الإدارة التربوية
- مصادر النظرية الإدارية وفوائدها
- إشكاليات تطبيق النظرية في الإدارة التربوية
- تطور النظرية في مجال الإدارة التربوية

النظرية في الإدارة التربوية

أولاً: مقدمة:

من الملفت للنظر أن الاهتمام بالنظرية في ميدان الإدارة التربوية ضئيل، وقد يعود ذلك إلى حداثة الإدارة التربوية كعلم مع أنها قديمة كممارسة، وقد يعود ذلك أيضاً إلى إعتماد الإدارة التربوية المكثف على العلوم الأخرى كعلم الإدارة العامة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها، فضلاً عن أن الإداريين التربويين يركزون على تحسين ممارساتهم أكثر بكثير مما يركزون على التأصيل النظري لعلمهم.

ثانياً: مفهوم النظرية وأهميتها:

عرف العلماء النظرية تعريفات كثيرة ولعل من أشهرها تعريف العالم فيجل H Fiegl الذي جعلها "مجموعة من الفروض يمكن منها وباستخدام المنطق الرياضي التوصل إلى مجموعة من القوانين التجريبية"، ونظر إليها ستونر (Stoner، 1996) على أنها "مجموعة من المفاهيم والتعاريف والمبادئ المترابطة والتي تقدم أسلوباً منهجياً ومنطقياً لدراسة الظواهر من خلال تحديد وتحليل العلاقات بين المتغيرات، وتفسير هذه الظواهر والتنبؤ بها، وذلك باستخدام المقاييس العلمية، وتنمية الفروض وإجراء التجارب للتحقق من صحة النتائج".

والنظرية باختصار هي الافتراضات المثبتة وتنبع أهميتها من أنها أداة للمعرفة العلمية، فهى تشرح الظواهر، وتفسرها، وتحللها، وتساعد على فهمها، وبهذا المعنى فهى أداة من أدوات التطور، وتشير الدهان (1992) إلى نوعين من النظريات:

أ. النظريات الوصفية: وهي تصف ما هو كائن فعلاً.

ب. النظريات المثالية أو المعيارية: وهي تصف ما يجب أن يكون.

وسواء أكانت النظريات وصفية أو معيارية فإن لها أهدافاً مشتركة لخصها عبيد وعلي (عبيد وعلي، 1988) على النحو الآتي:

1. تكوين المفاهيم.
2. تحديد مجال الدراسة.
3. التنبؤ بالحقائق.
4. اكتشاف النقص في المعرفة.
5. تلخيص المعلومات الخاصة بالظاهرة المعنية، وكما يقال فإن النظرية الجيدة تشرح الكثير من المعاني بالقليل من الكلمات.

ولتمييزها عن غيرها وضع جريفت Griffiths كما ورد في مرسي (1984) معايير للنظرية هي كما يلي:

1. كدليل للعمل، فهي تزود الممارس بالمبادئ التي توجه العمل.
2. كدليل لجمع الحقائق حيث تحدد نوع الحقائق المطلوبة وطريقة جمعها.
3. كدليل لشرح طبيعة الإدارة، بمعنى إستخدام نظرية الإدارة لشرح وتفسير طبيعة المواقف الإدارية.
4. كدليل للمعرفة الجديدة حيث تمكن الباحث من طرح فروض جديدة واختبارها وبالتالي توليد المعرفة.

ثالثاً: النظرية في الإدارة التربوية:

تعود النظرية في الإدارة التربوية في جذورها إلى النظرية في ميادين الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وفي هذا السياق يشار في العادة إلى بعض النظريات المبكرة في الإدارة(كما ورد في الصرف، 2010) وهي:

1. **نظرية آدم سميث Adam Smith theory**

والواقع هو أن اسم آدم سميث يرتبط في أذهان معظم الناس بالاقتصاد وبالذات من خلال كتابه المشهور ثروة الأمم (Weath of nations) ولكنه في الواقع قدم أفكاراً مهمة حول الفاعلية الإدارية وبالذات من خلال تقسيم العمل (Division of work) والتخصص (Specialization)، حيث يحقق ذلك من وجهة نظره بناء القدرات لدى العاملين بسبب تكرار العمل الواحد، وتوفير الوقت نتيجة لتخفيض الانتقال من جهة إلى أخرى.

2. **نظرية روبرت أوين Robert owen theory**

وقد دُعى " أوين" هذا باسم رائد إدارة المورد البشري، ويسجل لهذا العالم أنه حد من عمالة الأطفال من خلال تحديد ساعات عملهم، وأنه قام بتأسيس قسري للتعاون (Villages of Cooperation) من خلال المشاركة الفاعلة لقاطنيها.

3. **نظرية شارلس باباج** Charles Babbage theory

حيث ألف باباج كتاباً بعنوان اقتصاديات الآلات وأصحاب المصانع، ومن أهم ما توصل إليه وجود إختلاف بين المشكلات الإدارية والمشكلات الفنية، وضرورة إشراك العاملين في الأرباح، وضرورة الاهتمام بالوقت، وبالعلاقات الإنسانية.

والواقع أن التطور الواضح في موضوع النظرية الإدارية كان على يد العالم "برنارد" وذلك في كتابه المميز (The Functions of the executive) الذي ظهر في عام 1938، وبعد ذلك على يد العالم "سايمون"، أما الاهتمام بالنظرية في مجال الإدارة التعليمية فقد بدأ في الواقع في النصف الثاني من القرن العشرين بانعقاد المؤتمر القومي لأساتذة الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة حيث توالت بعدها إسهامات العلماء وإن كان معظمهم ذوي خلفيات علمية بعيدة نوعا ما عن الإدارة التربوية كعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الإنسانية.

رابعاً: مصادر النظرية الإدارية وفوائدها:

تتعدد مصادر النظرية الإدارية وتتفاوت حسب أهميتها، وقد لخصها "طومسون" على النحو الآتي:

1. تقارير وتعليقات رجال الإدارة الممارسين.
2. البحوث والدراسات التي يقوم بها المختصون في ميدان الإدارة.
3. الاستدلال العقلي، وذلك بمعنى إستخدام المنطق للخلوص إلى بعض الأفكار والمبادئ العامة.
4. اقتباس نماذج نظرية من الميادين الأخرى، وذلك إنطلاقاً من أن الإدارة هي الإدارة بغض النظر عن الميدان الذي تعمل فيه، والمقصود هنا باختصار أن الإدارة تحتكم إلى جملة أسس وقواعد وأصول يجب الاستناد إليها بغض النظر عن مجال تطبيقها، ومن الجدير بالذكر هنا أن النموذج (Model) هو مرادف للنظرية ويستخدمان بصورة تبادلية (Interchangeably) في كثير من الأحيان.

أما فيما يتعلق بفوائد النظرية في مجال الإدارة التعليمية فهي كفوائدها في الميادين الأخرى، حيث تشرح الظواهر التي يواجهها الإداري، وتفسرها، وتحللها، وتمكن من التنبؤ بتكرارها أو عدم تكرارها تبعاً للظروف والمتغيرات الموضوعية، وبصورة أكثر تحديداً فإن الإداري التربوي يمكن أن يستخدم النظرية للتوصل إلى إجابات أو اتخاذ قرارات في مواقف معينة، كما تبين للإداري أن العملية الإدارية ليست مجموعة أساليب فنية (Technical) فقط، بل هي أيضاً مجموعة مركبة من العناصر المتغيرة بشكل دائم، وحسب الطويل (2001) فإن النظرية يمكن أن تكون مفيدة للإداري التربوي من حيث:

1. أنها تساعد على ترتيب المعرفة المتراكمة بصورة منظمة ومنسقة.
2. أنها تشكل موجهاً للبحوث، أي إطاراً مرجعياً يحول دون أن تصبح البحوث عشوائية وغير هادفة.
3. أنها تساعد علي التنبؤ بالنتائج التي يمكن أن تترتب على بعض الممارسات.
4. أنها تساعد على تفسير بعض ظواهر السلوك المنظمي والذي يصعب تفسيرها بغير نظرية.

ولعل من البديهي أن النظرية تحقق مثل هذه الفوائد الآنفة الذكر إذا تميزت بعدد من الخصائص المهمة، وهي حسب مطاوع، وحسن (1989) على النحو الآتي:

1. أن تتضمن قدراً من المعارف التي تجعلها قابلة للتطبيق الإداري.
2. أن تأخذ في الاعتبار آراء وملاحظات الإداريين الممارسين.
3. أن تصاغ النظرية بلغة واضحة ومفهومة ومحكمة.
4. أن توجه الباحثين لمزيد من الأبحاث والدراسات.

خامساً: إشكاليات تطبيق النظرية في الإدارة التربوية:

هل تطبيق النظرية في ميدان الإدارة التربوية سهل؟ إن الإجابة بالطبع لا، والواقع أن ثمة معوقات تعترض مثل هذا التطبيق ولعل أهمها:

1. تعقد الظاهرة التربوية وتشعبها، إذ تتداخل فيها كثير من العوامل السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية.
2. كون معظم نظريات الإدارة التربوية مستعارة في الواقع من ميادين أخرى كالإدارة العامة، وإدارة الأعمال، والإدارة الصناعية وغيرها، وبرغم أن ميدان الإدارة التربوية يتلاقي مع هذه الميادين في كثير من الأمور،إلا أنه يختلف عنها أيضاً في بعض النواحي.
3. كون معظم المفاهيم المستخدمة في صياغة النظريات الإدارية التربوية مشتقة من ميادين علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الإنسان، الأمر الذي يجعل صياغة النظرية الإدارية التربوية بمثل هذه المفاهيم أمراً غريباً نوعا ما على المنظر الإداري التربوي و"الممارس الإداري التربوي".
4. حقيقة أن موضوع النظرية في الإدارة التربوية هو الإنسان، الأمر الذي يجعل إصدار تعميمات في هذا الموضوع غاية في الصعوبة.
5. حقيقة أن النظرية في الإدارة التربوية هي نظرية في مجال العلوم السلوكية بكل ما يعنية ذلك من صعوبة في إختبار الفروض وفرص التنبؤ.

سادساً: تطور النظرية في مجال الإدارة التربوية

أ. المدرسة الكلاسيكية Classical school

وقد ظهر العديد من النظريات الإدارية تحت ظل هذه المدرسة الكلاسيكية وأهمها:

1. نظرية الإدارة العلمية The scientific management

وقد نشأت على يد مهندس صناعي أمريكي هو فردريك تيلور (Taylor، 1856–1915) والذي كان معنياً بزيادة الأنتاج، ولذا قام بدراسة كل ما من شأنه زيادته فدرس عوامل الوقت والحركة وأساليب الحفز وغيره، ولذا عرفت نظريته بنظرية الرجل الآلة the Man machine theory ولعل أهم مبادئ الإدارة العلمية هي ما يلي:

1. تحديد المهمة (Taske) المطلوب تأديتها بإتقان.
2. تحديد شروط العمل ومتطلباته، ومستوياته والمدة الزمنية اللازمة لتحقيقه.
3. ربط الأجر أو المكافأة بمدى نجاح العامل بتأدية العمل.
4. تطبيق الأسلوب العلمي في حل المشكلات.
5. تقسيم العمل (Division of Work) بين المديرين والأفراد، بحيث تتولى الإدارة التخطيط، ويتولى الأفراد التنفيذ.
6. تحقيق الكفاية الإنتاجية من خلال إنجاز المهام بأقل وقت وجهد وكلفة.
7. الاعتماد على الأنظمة والتعليمات للتوصل إلى الانضباط في تأدية العمل على أفضل وجه ممكن.

ومن خلال إستعراض مبادئ الحركة العلمية يتضح أنها آمنت بإحكام التنظيم الإداري، والمركزية، وتحديد الواجبات بدقة، وفصل التخطيط عن التنفيذ، والاهتمام بالحافز المادي وإغفال الجانب المعنوي.

2. نظرية التقسيمات الإدارية:

لقد عرف فايول (Fayol، 1841—1925) صاحب هذه النظرية الإدارة على أنها عمل يتضمن التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر، والتنسيق، والرقابة، وقد عبر عن نظريته من خلال أربعة عشر مبدأ إدارياً هي على النحو الآتي:

1. تقسيم العمل (Division of work) حيث آمن بأن توزيع العمل بين العاملين على أساس التخصص، والخبرة، والاهتمام يؤدي إلى زيادة الإنتاجية.
2. السلطة والمسؤولية(authority and responsibility) إن السلطة هي الحق في إعطاء الأوامر، أما المسؤولية فهى تقبل ما يترتب على استعمال هذا الحق، ومن المعروف أن السلطة تفوض، ولكن المسؤولية لا تفوض، بمعنى أن صاحب السلطة حتى لو فوضها فإنه لا يستطيع التخلي عن مسؤوليته.
3. النظام (Discipline) حيث آمن فايول بأن أفضل السبل للمحافظة على النظام هو وجود مشرفين في كل المستويات، وتوافر إتفاقيات واضحة وعادلة حيثما أمكن، وتطبيق العقوبات المنصوص عليها.
4. وحدة القيادة (Unity of Command) بمعنى أن يتلقى المرءوسون الأوامر من رئيس واحد.
5. وحدة التوجيه (Unity of Direction) : والمقصود هنا أن يكون هناك رئيس واحد، وخطة واحدة لأية مجموعة من الأنشطة وصولاً إلى تحقيق الأهداف.

6. إخضاع المصلحة الشخصية للمصلحة العامة(subordination of individual interest to general interest): وذلك بمعنى عدم تقديم المصلحة الشخصية لمن يعمل في المنظمة على المصلحة العامة، مع أن كل منظمة يجب أن تسعى إلى التوفيق بين مصالح الأفراد العاملين ومصلحة المنظمة.

7. المكافأة (remuneration of personnel) أي أن تكون المكافآت عادلة وموضوعية بحيث يتم توزيعها حسب الاستحقاق.

8. المركزية (Centralization) مع ضرورة ملاحظة أن المركزية واللامركزية هي مسألة نسبية، ويتوقف الأمر على طبيعة المنظمة، وطبيعة المواقف.

9. التسلسل الهرمي (Scalar chain) أي أن تكون التراتبية التنظيمية هرمية من أعلى سلطة إلى أدنى سلطة.

10. الترتيب (Order) فلكي تستقيم الحياة في المنظمة يجب أن يكون هناك موقع محدد لكل فرد ومن الضرورة بمكان أن يلتزم به.

11. المساواة (Equjty) بمعنى أن يعامل جميع العاملين في المنظمة على قدم المساواة وبموضوعية.

12. استقرار العاملين (Stability of tenure of personnel): بمعنى أن الفرد يجب أن يعطي الوقت الكافي للتكيف مع العمل.

13. المبادأة (Initative) بمعنى المبادرة ووضع الافتراضات والرؤى والأفكار الجديدة.

14. العمل الجماعي (espirt de corps) أي تشجيع عمل الفريق (Team Work) حيث إن العمل الجماعي والانسجام بين العاملين في المنظمة هو قوة لها.

3. البيروقراطية

إن كلمة بيروقراطية Bureaucracy مأخوذه من المقطعين (Bureau) وتعني مكتب و Cracy وتعني حكم أو سلطة ويصبح معنى الكلمة أو المصطلح هو حكم المكتب أو سلطة المكتب.

وصاحب هذه النظرية هو عالم الاجتماع الألماني الشهير ماكس فيبر (Max Weber، 1864—1920)) الذي عمل لفترة في الجيش وتأثر بروح الانضباط والتراتبية التي تطبع العمل العسكري في العادة.

لقد وضع فيبر نموذجاً مثالياً (Ideal) للمنظمة مستشعراً ضرورة وجود تنظيم إداري محكم يستطيع التعامل مع التوسع الهائل في الأنتاج الذي تبع الثورة الصناعية وما رافقها من تضخم في المؤسسات الاقتصادية والإجتماعية وقد استندت البيروقراطية إلى مبدأين هامين هما.

أ العقلانية (Rationality) إذ يجب أن يرتبط كل نشاط من نشاطات المنظمة بأهدافها، والواقع أن هذا هو المسوغ القانوني لكل أداء يمارس في المنظمة.

ب. الكفاية (Efficiency) بمعنى أن تكون المنظمة قادرة على الوصول إلى أهدافها بأقل كلفة من الوقت والجهد الإنساني والمال، ولا يتأتي هذا إلا إذا كان النظام فعالاً(Efficient) ولكي تستطيع المنظمة البيروقراطية (Bureacracy) القيام بمهامها لا بد من أن تتوفر فيها الخصائص الآتية:

1. هرمية السلطة (hierarchy of offices) أي أن الوظائف موزعة على شكل هرمي تبدأ بقمة الهرم (الإدارة العليا، مارة بوسط الهرم (الإدارة الوسطى)، وتنتهي في أسفل الهرم (الإدارة التنفيذية)، ويتم التعبير عن هذا التنظيم الهرمي من خلال لوحات وخرائط تنظيمية، ويخضع كل من يشغل مكتباً معيناً للحقوق والوجبات المرتبطة بذلك الموقع.

2. سيادة القوانين والأنظمة Rules and regulations فالتفاعل بين الأفراد في المنظمة يحتكم إلى القوانين والأنظمة والتعليمات المرعية.

3. التخصص Spcialization of tasks فكل شخص يطلب منه العمل في مجال تخصصه، الأمر الذي يؤدي إلى إتقانه للعمل، وتميز تأديته لتفادي الازدواجية، وتؤمن البيرقراطية بأهمية التدريب لتحسين كفاءة العاملين وإغناء خبراتهم.

4. الموضوعية واللاشخصية Impersonality فالمنظمة البيروقراطية لا تؤمن بالبعد الشخصي في العلاقات، إذ هي علاقات "تنظيمية"، أو "علاقات عمل" تحكمها القوانين والأنظمة ولا مجال فيها للانفعالات والعواطف.

5. التوثيق (Documentation) حيث يجب أن تكون هناك ملفات توثق بها جميع أنشطة المنظمة، والتقارير الخاصة بالعاملين من حيث تعيينهم، وترقيتهم، ومكافآتهم وإنهاء أعمالهم.

6. ضبط المصادر: Control of resources حيث ينحصر الحق في التصرف بموجودات المنظمة ومصادرها المادية والبشرية في المسؤولين عنها فقط، ولا يحق لمن هم خارج المنظمة التدخل في تصريف أمورها.

7. السرية Secrecy حيث يجب الحرص على المعلومات والتقارير الخاصة بالمنظمة حفاظاً على مصالحها من التضرر، وللتوصل إلى هذه السرية لا يتاح إلا لقلة من المسؤولين الإطلاع على كل المعلومات الخاصة بالمنظمة، بل ويعاقب كل من يخرق مبدأ السرية.

ورغم أن كثيراً من المبادئ البيروقراطية يبدو سليماً للوهلة الأولى، إلا أن التطبيق يكشف أحياناً عن العيوب، ففي واقع التطبيق أخذ على البيروقراطية عدم مراعاتها للاعتبارات الإنسانية، وممارستها لروتين العمل، والتراتبية التنظيمية الصارمة، والاستخدام الحرفي للقوانين والأنظمة وهو ما يسميه البعض أمراض البيروقراطية (Bureau pathology) وبرغم هذه السلبيات أو الأمراض كما يحلو للبعض أن يسميها فأنه من لابد من الاعتراف، بإن تبني النموذج البيروقراطي يؤدي إلى السرعة في اتخاذ القرارات، وإتقان العمل، فضلاً عن وضوح الواجبات المطلوبة من العاملين.

ب. المدرسة السلوكية Behavioural school

لقد ولدت المدرسة السلوكية كردة فعل على المدرسة الكلاسيكية، فقد غالت المدرسة الكلاسيكية في التركيز على الإنتاج مهملة الجانب الإنساني، وحيث إن لكل فعل رد فعل مساوي له في القوة ومعاكس له في الاتجاه، فقد جاءت المدرسة السلوكية مركزة على البعد الإنساني (Consideration) في مقابل تركيز المدرسة الكلاسيكية بكل تجلياتها على الإنتاج (Production)، وقد ظهرت أولى حركات، هذه المدرسة في الواقع على أثر تجارب ودراسات إلتون مايو (Mayo، 1924—1932) وزملائه (1932—1927) وعلى أفكار ماري باركر فوليت (Follet) تحت اسم حركة العلاقات الإنسانية.

ويمكن تخليص أهم مبادئها (human relations movement)على النحو الإتي:

1. ضرورة الاهتمام بالروح المعنوية والخلفية الإجتماعية للعامل، حيث إن القدرة الجسمانية ليست هي المحدد الوحيد للإنتاجية.
2. التركيز على أهمية التنظيمات غير الرسمية (Informal)، وليست على الرسمية(Formal) فقط، وذلك لما للتنظيمات غير الرسمية من أهمية في تحقيق أهداف المنظمة.

3. الاهتمام بالقيادة الإدارية حيث إنها تؤثر تأثيراً مميزاً على سلوك الجماعة، وعليه فقد أكدت حركة العلاقات الإنسانية على ضرورة إتباع الأسلوب الديمقراطي في الإدارة.
4. الوعي بأن العمال يواجهون سياسات الإدارة كجماعات وليست كأفراد فقط.

ولعل من الأهمية بمكان هنا أن نشير إلى الدور المميز الذي لعبته ماري باركر فوليت في إطار حركة العلاقات الإنسانية حيث أشارت إلى أربعة مبادئ أو ما أسمته قوانين هامة هي:

أ- قانون التعارض والتكامل:

والمقصود هنا أن أي تعارض ينشأ بين المصالح الشخصية ومصلحة المنظمة يمكن التعامل معه "بحل وسط" يلبي حاجات كليهما (العامل والمنظمة) وهذا ما نسميه بالتكامل.

ب- قانون الموقف:

بمعنى أن تستمد الأوامر والتوجيهات من طبيعة الموقف وليس فقط من قناعات الرئيس، فالموقف هو المتغير الرئيس.

جـ- قانون القوة والسلطة:

وهذا القانون يركز على عدم الخلط بين السلطة (Quthority) المستمدة من سلطة المكتب أو الموقع والقوة (Power) المستمدة من السمات والخصائص الشخصية للقائد أو ما يسمى أحياناً الكاريزما".

د- قانون المسؤولية المجمعة:

بمعنى عدم الفصل بين المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية، فالمسؤولية في الواقع كلية وتشمل الجميع(Accumulated).

هـ- **التخطيط كنوع من التنسيق:**

وهذا القانون يشير إلى ضرورة وجود تنسيق بين جميع المستويات الإدارية، وفي ذات السياق (المدرسة السلوكية) لابد من الإشارة إلى جهود بعض المفكرين والباحثين المميزبين الذين أسهموا في إثراء هذا الاتجاه ومن أهمهم:

1. أنموذج "جيتزلزوجوبا" اللذين جاءا بنظرية النظم الاجتماعية (Socia organization theory) التي أكدت أن البشر هم كائنات نفسية وإجتماعية، وأن سلوكهم يتكون من بعدين هما: البعد النفسي (الشخصي)، والبعد الاجتماعي (واقع أن الفرد هو عضو في الجماعة)، وقد قام عدة باحثين بإجراء عدة دراسات في إطار التنظيم الاجتماعي من أهمهم باك (Bake) الذي أكد على وجود أربعة مكونات أساسية للتنظيم هي: النظام، والموارد البشرية، والمادية، والأنشطة، والروابط التنظيمية، وأرجيرس(Argyris) الذي ارتأى أن هناك عنصرين مهمين في التنظيم هما : الفرد والتنظيم الرسمي، وليكرت (Likert) الذي ركز على كون المنظمة منظمة إنسانية وأن على القائد أن يهتم بإشباع حاجات العاملين كما يهتم بتحقق أهداف المؤسسة.
2. نظرية (X،Y) ل دوجلاس ماكريجور (Megregor) حيث وضع ماكريجور افتراضات لنظريات سلبية هي نظرية (X)، وافتراضات مقابلة لنظرية إيجابية هي نظرية (Y)، وقد هدف من ذلك إلى تشخيص عامل الدافعية التي توجه السلوك الفردي في المنظمة، أما أهم الافتراضات التي قامت عليها نظرية (x) فهي:
   1. الإنسان كسول بطبعة ولا يحب العمل.
   2. الإنسان لا يحب تحمل المسؤولية ويفضل الانقياد للآخرين.

3. الإنسان لا يهتم باحتياجات المنظمة بقدر اهتمامه باحتياجاته الشخصية.

4. الإنسان يقاوم التغيير.

5. وفي مقابل هذه الافتراضات لنظرية (X) وضع ماكريجور افتراضات لنظرية (Y) وهي:

   1. الإنسان قادر على تحمل المسؤولية ولديه روح المبادرة.
   2. ليس بالضرورة أن تناقض احتياجات الفرد احتياجات المنظمة.
   3. للفرد العامل في المنظمة حاجات إنسانية معينة لابد من إشباعها وعلى الإدارة أن تخلق الظروف الملائمة لكي يستطيع الفرد إشباعها وتحقيق أهداف المنظمة في نفس الوقت.
   4. الإنسان إيجابي ويحب العمل.

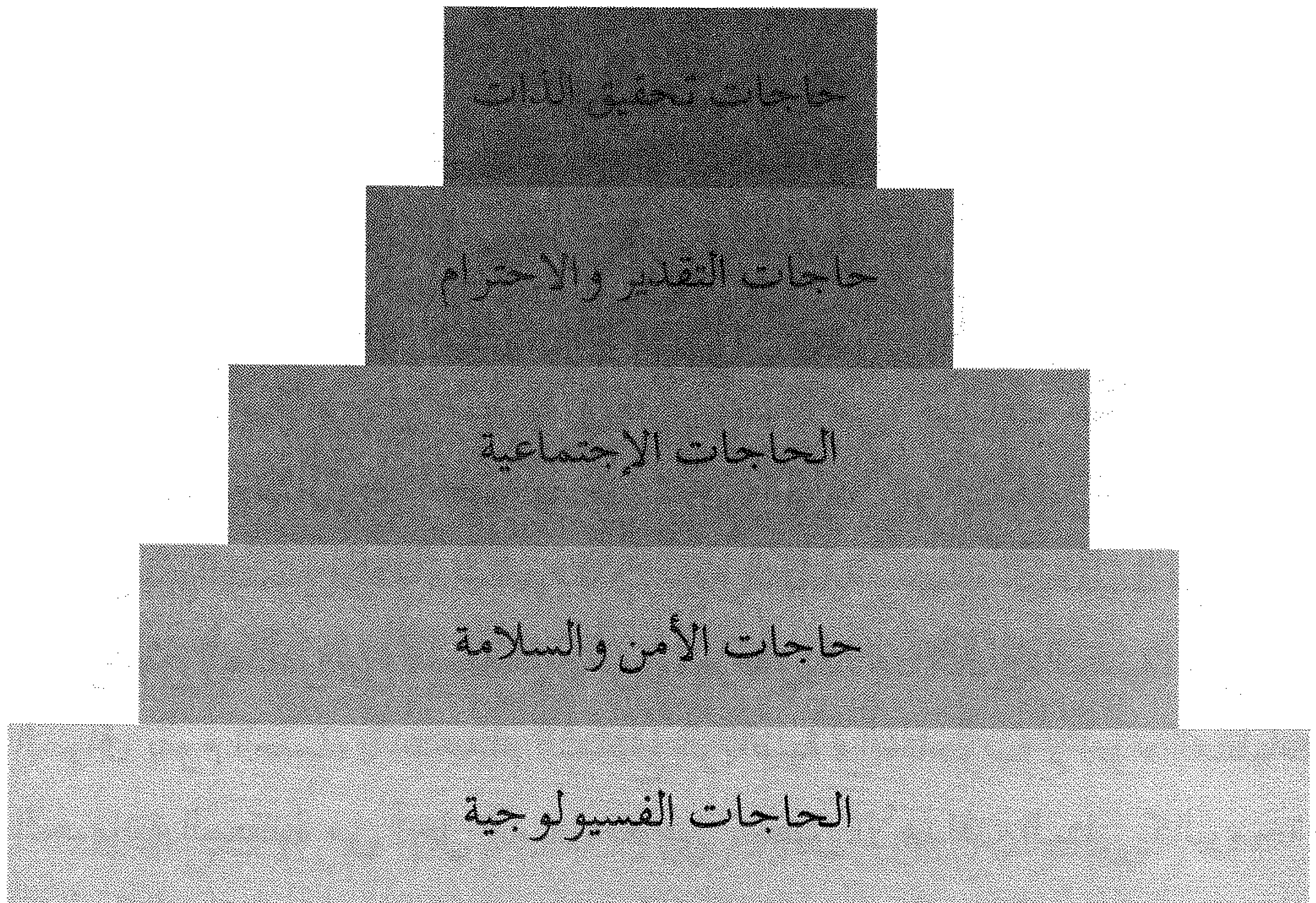
4. نظرية هيرزبيرج (Herzberg)

وتسمى بنظرية الصحة والدافعية أو نظرية العاملين (Two Factors theory) وقد أشار هيرزبيرج في إطار هذه النظرية إلى نوعين من العوامل هما: العوامل الداخلية مثل الإنجاز، والتقدير، والمسؤولية، والتراتيبة، وطبيعة العمل، وهذه العوامل تقع في العادة ضمن العمل، وعند توفرها تؤدي إلى الشعور بالرضا، ولكن غيابها لا يؤدي بالضرورة إلى عدمه، وقد سماها "عوامل الدافعية"، أما العوامل الأخرى المقابلة التي أشار إليها فهى العوامل الخارجية مثل سياسة المنظمة، والإشراف الفني، والمكافآت، والأمن الوظيفي، والعلاقات الوظيفية وظروف العمل، وقد سمى هذه العوامل "بعوامل الصحة" والتي إذا لم تتوفر فإنها تسبب شعوراً بعدم الرضا.

5. **نظرية ماسلو (Maslow):**

تعد نظرية ماسلو من أشهر نظريات الدافعية وأكثرها مقبولية في تفسير السلوك الإنساني، وقد إفترض ماسلو أن حاجات الفرد يمكن ترتيبها تصاعدياً على شكل هرم، كما إفترض أن الحاجات المشبعة لا تؤثر على سلوك الفرد أما الحاجات غير المشبعة، فهي التي تؤثر على السلوك، وقد صنف هذه الحاجات في فئات وعلى النحو الآتي:

هرم ماسلو للحاجات



1. الحاجات الفسيولوجية: Physiological Needs والمقصود بهذه الحاجات الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء الإنسان كالطعام، والهواء، والجنس.
2. حاجات الأمن والسلامة safety and Security needs وهي حاجات الإنسان للاحتماء من المخاطر التي يمكن أن تهدد حياته سواء أكانت جسمية أو إقتصادية أو غيرها.

3. الحاجات الإجتماعية Social needs والمقصود بها حاجة الإنسان إلى القبول الإجتماعي أي أن يحب الآخرين وأن يُحب من قبل الآخرين.

4. حاجات التقدير Self esteem and self repect needs وتعني حاجة الإنسان إلى الشعور بالأهمية والالتزام من قبل الآخرين الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال الكفاءة والاستقلالية.

5. حاجات تحقيق الذات Self –actualization needs والمقصود بها حاجة الإنسان إلى أن يعبر عما في مكنوناته وأن يشعر بأنه قادر على الوصول إلى كل ما تؤهله له طاقاته الكامنة.

ج. المدارس الإدارية الحديثة Modern administrative schools وتشمل:

1. مدرسة علم الإدارة Management science school

وقد سميت كذلك بسبب تطبيقها للأساليب الكمية، كما إعتمدت على تداخل عدد من فروع المعرفة وتعاون علماء من خلفيات مختلفة (علماء رياضيات، احصائيون، اقتصاديون...الخ) وقد كان تركيز هذه المدرسة على التوفيق بين اهتمام الإدارة العلمية بالإنتاج والكفاية وعملية التخطيط من خلال العمل على التكامل بين عدة حقول من المعرفة وبالذات الطرق الكمية، وفي هذا السياق يقوم العلماء باستخدام النماذج الرياضية والحاسوب لإجراء العمليات الحسابية المعقدة من أجل المساعدة في تحقيق الأهداف المثلى كالبرمجة، ونظرية المباريات.

2. الإدارة بالأهداف Management by objectives

ويعتبر بيتردركر (Peter Dracker) أبرز منظريها، وفكرتها الرئيسية هي إمكانية تحقيق أهداف الإدارة من خلال الإدارة بالأهداف والرقابة الذاتية Management by objectives and self control

وحسب جورج موريسي (Morrisey) تتكون الإدارة بالأهداف من عدة خطوات صاغها على شكل أسئلة هي:

- ما المطلوب عمله؟
- كيف يتم تنفيذه؟
- ما التكاليف؟
- ما الذي يُعتبر أداءً مطلوباً؟
- ما التقدم المتحقق وما الإجراءات السليمة؟

أما ماكبحريجور (Megreger) فقد آمن بإمكانية تحقيق الإدارة بالأهداف من خلال التقييم الذاتي (Self– appraisal) وذلك بالتركيز على شخصية المرؤوس، والواقع أن الإدارة بالأهداف، ترمي إلى تحقيق الأهداف من خلال إشراك المرءوسين مع الرؤساء في تحديد الأهداف، وتعظيم رقابتهم على أعمالهم وزيادة مشاركتهم في عملية صنع القرار.

ولضمان ألا يكون هناك تناقض حول الأهداف المطلوب تحقيقها، فقد إعتمدت الإدارة بالأهداف على ان يكتب الموظف الأهداف التي يعتقد أنها مطلوبة منه، وكذلك المطلوبة من قائده (Manager's letter).

وقد رأي نشوان (1982) أن الإدارة بالأهداف ترتكز على الأسس الآتية:

1. وضوح الأهداف وتحديدها.
2. قابلية هذه الأهداف للتطبيق والقياس.
3. وضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف
4. مشاركة جميع المعنيين لتحقيق هذه الأهداف.
5. إعطاء تغذية راجعة بشكل مستمر أو على فترات زمنية أثناء التنفيذ.

ولعل من الواضح أن ثمة إيجابيات كثيرة تترتب على تبني الإدارة بالأهداف لعل أبرزها أن تحسن التواصل بين الرؤساء والمرؤوسين، وتزيد فرص مشاركة المرءوسين في إتخاذ القرارات، فضلاً عن أنها تساهم في رفع روحهم المعنوية، والواقع هو أنه ليس من السهولة بمكان تطبيق الإدارة بالأهداف حيث أنها بحاجة إلى أفراد مؤهلين ومدربين كي يتمكنوا من المشاركة في صياغة الأهداف، فضلاً عن ضرورة تحسين أنظمة الاتصال (Communication systes) في المنظمة، وتهيئة المديرين لتقبل فكرة التشارك من قبل المرءَوسين في صياغة الأهداف والمشاركة في عمليات صنع القرار.

3. نظرية الاحتمال Contingency theory

وتسمى أحيانا بالنظرية الموقفية (Situational theory) أو الظرفية، وفكرتها الرئيسية هي أن لكل منظمة ظروفها الخاصة، ولكل موقف يواجهه المدير طبيعة خاصة به تختلف عن موقف آخر، وما يناسب موقف قد لا يناسب نفس الموقف في زمان آخر نتيجة تغير الظروف المحيطة به، وما يجب استخلاصه إذن في ضوء ما سبق هو أنه ليس هناك أسلوب إداري صالح لكل موقف، بل هناك مواقف متباينة تستدعي أساليب مختلفة مناسبة لها.

وترتكز الإدارة الموقفية على عدم الثبات في المجالات الآتية: (عقيلي، المؤمن، 1994)

- عدم ثبات الشخصية الإنسانية.
- عدم ثبات السلوك الإنساني.
- عدم ثبات العوامل المحيطة بالمنظمة.
- عدم ثبات تفاعل الأنظمة الفرعية ضمن النظام الكلي في المنظمة.

وقد رصد الباحثون ثلاثة عوامل مهمة تؤثر في الأسلوب الإداري الواجب

إتباعه وهذه هي:

1. عوامل خاصة بالقائد Forces in the leader
2. عوامل خاصة بالمرءوسين Forces in the subordinates
3. عوامل خاصة بالموقف، وهذه هي نمط المنظمة وفلسفتها، ومدى فعالية المرءوسين، وطبيعة المشكلة الواجب التعامل معها، والزمن المتاح لحل المشكلة.

ويشير الطويل (2001) إلى أن الإدارة الموقفية أو الاحتمالية تقوم على ما يلي:

1. رفض وجود مبادئ عامة وشاملة للإدارة فالممارسات الإدارية موقفية احتمالية.
2. مهارة الإداري في تحليل الموقف لاعتماد الحل المناسب في الوقت المناسب، ومن هنا فلابد من تدريب الإداريين لإكسابهم المهارات والتقنيات الضرورية لتحليل المواقف.
3. العلاقة الخاصة بين المنظمة بكل عملياتها، ومتطلبات بيئتها الخارجية.
4. الأسلوب الاحتمالي ليس أسلوباً عفوياً، بل هو أسلوب يتعامل مع الموقف بكل ما فيه من قيم متأصلة.

وإذا أردنا تقييم هذه المدرسة فإننا نلاحظ أنها تتسم بالمرونة حيث لا تلزم بنظرية معينة، أو أسلوب إداري "أمثل"، وأنها تؤمن بضرورة التكيف مع الموقف وفق ظروفه ومتطلباته، ولكن نلاحظ من الجهة الأخرى أنها عبارة عن تجميع لنظريات مختلفة، وأنها تجاهلت الصفات أو الخصائص المطلوب توافرها في الإداري، والواقع أن جعل الموقف على أهميته هو "الفيصل" في تقرير الأسلوب الإداري الواجب إتباعه فيه نوع من المغالاة وآحادية التفكير،

ومن هنا جاءت النظرية التفاعلية، التي إرتأت أن الأسلوب الإداري في الواقع هو محصلة لتفاعل عوامل ثلاثة كلها رئيسة وكلها مهمة وهذه هي: العوامل الخاصة بالقائد، والعوامل الخاصة بالتابعين، والعوامل الخاصة بالموقف على النحو الذي أسلفنا الإشارة إليه آنفاً.

4. نظرية النظم (Systems theory)

تعزى هذه النظرية إلى العالم البيولوجي فون بيرتلانفي Von Bertatanffy وهي تقوم على فكرة محورية هي النظام (System) الذي يمكن تعريفه بأنه تفاعل بين مجموعة عناصر متداخلة لتحقيق أهداف معينة، وحسب تريسي (2001) فإن النظام له جملة خصائص أهمها:

1. أنه كل متميز وله حدود واضحة.
2. أن له رسالة أو هدفاً.
3. أنه يشتمل على مكونات متفاعلة (Sub— systems)
4. أنه يتضمن ميكانيكية للمعلومات المرتدة (Feed back)

ومن الضرورة بمكان هنا الإشارة إلى أن النظام يتكون بدوره من نظم فرعية (Sub— systems)، تتفاعل مع بعضها كما أشرنا باختصار آنفاً لتحقيق الأهداف الموضوعة.

وانطلاقاً من هذا الفهم فإن المنظمة هي نظام مفتوح (Open system) تتفاعل فيها مصادرها المادية والبشرية داخلياً، وتتفاعل أيضاً مع بيئتها الخارجية للاستجابة لمتطلبات هذه البيئة على أساس أنه من منظمة يتم إنشاؤها إلا لغرض اجتماعي: سياسي، أو اقتصادي، أو تعليمي، أو غيره، ومن هنا فإن أية دراسة تحليلية لواقع المنظمة لا بد أن تشير إلى العناصر الآتية:

أ- المدخلات (Inputs):

وهي تنقسم في العادة إلى مدخلات مادية (رأس مال، معدات....) ومدخلات بشرية (عاملون بما يتسمون به من خصائص وقيم ومهارات)، ومدخلات معنوية (أهداف، سياسات)، ومدخلات تقنية (أدوات، أساليب وكل ما يسهم في تحويل المدخلات إلى مخرجات).

ب- العمليات (Processes):

وتشمل جميع النشاطات والفعاليات والقرارات التي تعمل على تحويل المدخلات إلى مخرجات.

جـ-المخرجات (Out Puts):

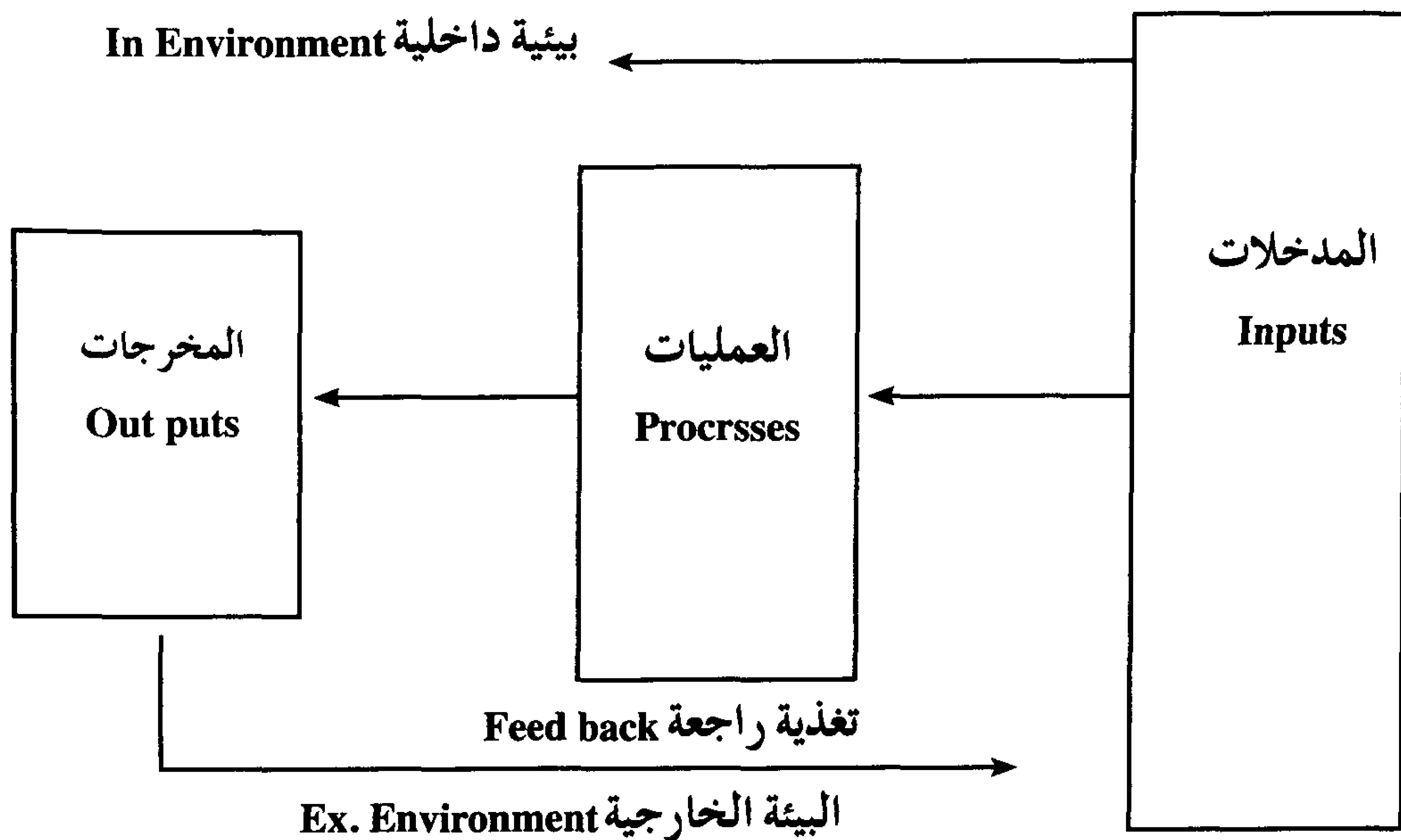
وتشمل كل منجزات المنظمة والتي قد تكون على شكل سلع أو خدمات تقدم للمستهلكين أو خريجين بمنظومة قيمية معينة والهدف هو خلق حالة توازن ديناميكي Dynamic Equilibrium بتحويل المدخلات إلى مخرجات تطلبها البيئة المحيطة.

د-البيئة (Environment) :

وتشمل في العادة كلاً من البيئة الداخلية (Internal Environment)، والبيئة الخارجية (External Environment) بكل متضمناتها المعروفة

هـ- التغذية الراجعه (Feed back)

وتسمى أحياناً بالتغذية المرتدة أو العكسية، وتعني الملاحظات والتقييمات التي تستخلص بعد التنفيذ وترسل إلى القائمين على المدخلات لتعديلها أو تغييرها بما يضمن مخرجات أفضل وفيما يلي رسم توضيحي لهذه العناصر.



المصدر القريوتي، 2000، 28

ويشير أحمد، (1996) إلى أن نظرية النظم أثرت في الفكر الإداري المعاصر بعدة حقائق أهمها:

1. إن الظاهرة التي تتخذ شكل النظام ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالمناخ الذي توجد فيه، ومثل هذا الارتباط يفسر لنا كثيراً من سلوك تلك الظاهرة.
2. إن المخرجات ما هي الا نتيجة حتمية لنوعية وكفاءة المدخلات والأنشطة بالنظام.
3. إن كفاءة الأنشطة ومستوى العمليات التي يمارسها النظام تتأثر إلى حدٍ بعيد بجودة المدخلات ووفرتها.
4. إن المدخلات يمكن أن ينتج عنها مخرجات متباينة في المستوى والجودة، وذلك لتباين كفاءة وفعالية الأنشطة.
5. إن ما يتحقق للنظام من مخرجات يعود ليؤثر في قدرته على استقطاب مدخلات جديدة، كما يؤثر في أنواع الأنشطة التي يقوم بها ومستواها.

وقد أشار حنفي وأبو قحف (1992) إلى ضرورة تحليل النظام بصورته الكلية (Wholeness)، وحسب هوبكنز(Hopkins) فإنه يمكن الاسترشاد بالآتي عند تحليل النظام:

1. بدء عملية التحليل بالكل ثم الانتقال إلى الأجزاء بعد ذلك.
2. مراعاة التكامل في عملية التحليل، بمعنى شمول جميع العناصر والأجزاء المتداخلة والمتفاعلة بالتحليل.
3. أي عملية تغير أو تحويل في أي جزء يجب إعطاؤها وزناً مرجحاً في علاقتها بالأثر المتوقع على كل جزء من الأجزاء الأخرى للنظام.
4. لكل جزء من أجزاء النظام دور معين يسهم من خلاله في تحقيق أهداف النظام.
5. يتوقف عمل كل جزء من أجزاء النظام على موقعة من النظام ككل.
6. يجب أن تبدأ جميع عمليات التحليل في حالة تواجد النظام ككل.

إن أي نظرة تقييمة لنظرية النظم لابد أن تشير إلى بعض مميزاتها المهمة وهي أنها ساهمت في أغناء الفكر الإداري من خلال تركيزها على فكرة النظام المفتوح الذي يمكن توظيفها لفهم أسلوب عمل المنظمات وبالذات عملية التفاعل الخصبة بين عناصرها المختلفة وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرسومة، فضلاً عن توضيح العلاقة التبادلية الهامة ما بين المنظمة وبيئتها الخارجية.

وبالطبع فإن مدرسة النظم لم تسلم من الانتقادات إذا أعتبر البعض أنها فكرة مجردة وليست عملية فالإداري لا يستطيع إتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات اليومية من خلال التفكير بالمدخلات والعمليات والمخرجات، فضلاً عن أن المبالغة في توظيف فكرة "النظم" تذهب روح الألفة والانتماء للمنظمة.

5. نظرية "Z" Z Tory

وتعرف أحياناً بالإدارة اليابانية، وقد ولدت في الثمانينات على يد وليم أوتشي (William ouchi) الذي لاحظ تفوق إنتاجية المنظمات اليابانية على مثيلاتها الأمريكية برغم تفوق الأخيرة في عناصر الإنتاج كرأس المال وعدد العاملين وغيرها ويمكن القول بأن نظرية "Z" وحسب أوتشي تقوم على ثلاثة أركان، هي:

أ. الثقة:

بمعنى أنه كلما زادت الثقة بالعامل زادت إنتاجيته، ومن هنا يجب التركيز على تعزيز هذه الثقة من خلال التعاون والمشاركة وعلى جميع المستويات الإدارية.

ب. الألفة:

ولعل ذلك نابع من قيم المجتمع الياباني الذي يتميز بالتماسك الاجتماعي، ومن هنا جاءت النظرة إلى المنظمة كأسرة يعمل العامل في كنفها، وما يترتب على ذلك من وجود سيادة مشاعر الألفة والمحبة والترابط.

جـ. المهارة:

والمقصود هنا أن يتميز المشرفون بالمهارة في التعرف على العاملين في المنظمة من حيث احتياجاتهم، ومشكلاتهم، وطموحاتهم وصولاً إلى إشباع هذه الاحتياجات والتعامل مع المشكلات الأمر الذي يعظم الإنتاجية في المنظمة.

وواضح من إستعراض هذه الأركان أن هناك تركيزاً واضحاً على الإنسان في الإدارة اليابانية، وفي هذا الصدد يقول أوتشي " إن أفضل عملية استثمار هي تلك الموجهة للإنسان، لأنه بالإنسان تستطيع المنظمات أن تتغلب على معظم مشكلاتها، وإن العمل الجماعي، وتوحيد جهود الأفراد وخلق روح الجماعة بين صفوفهم تساعد على تحقيق مستوى رفيع من الأداء".

أما أهم مبادئ نظرية "Z" فهي:

1. التوظيف مدى الحياة Long– life employment وذلك لخلق حالة إستقرار لدى العاملين فالفرد إذا تم توظيفه في شركة يابانية مثلاً فإنه يشعر بأن هذه الشركة هي عائلته، وينظر إلى المنظمة اليابانية نظرة عائلية (Family organization).

2. إعتماد أسلوب المشاركة (Participation) في عملية صنع القرار، فالفرد في المنظمة اليابانية يشارك في وضع الأهداف وتحمل مسؤولية تنفيذها الأمر الذي يشعره بالأهمية، وبان له دوراً لا ينكر في مسيرة المنظمة.

3. تطبيق أسلوب العمل الجماعي أو ما يسمى عمل الفريق (Team Work)، الأمر الذي يؤدي إلى الترابط والشعور بالمسؤولية الجماعية، وبالتالي الإصرار على تحقيق الأهداف بصورة فعالة.

4. التقييم والترقية، إذ تؤمن الإدارة اليابانية بعدم التسرع في الترقية والتمهيد لذلك بالتدريب وتطوير المهارات، ولا تتم الترقية في معظم الإدارات اليابانية إلا كل عشر سنوات تقريباً وفي كثير من الأحيان يتم نقل الموظف من موقع إلى موقع آخر على المستوى الإداري نفسه لإكسابه المهارات المتعلقة بكل موقع.

5. عدم التخصيص في المهنة: إذ تفضل المنظمات اليابانية عدم التخصص الدقيق، والتركيز كما أشرنا آنفاً على تدريب العاملين وتطوير مهاراتهم من خلال "تدويرهم" على المواقع المختلفة.

6. الاهتمام الشامل بالأفراد من حيث العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص، ومحاولة توفير كل مقومات الحياة زيادة الإنتاجية حكماً.

وإذا قارنا مبادئ الإدارة اليابانية بمبادئ الإدارة الغربية فإننا نلاحظ أنها تكاد أن تكون على النقيض ففي حين أن الإدارة اليابانية تؤمن بالاستخدام طويل

الأجل تؤمن الإدارة الغربية بالاستخدام قصير الأجل، وفي حين تؤمن الإدارة اليابانية بجماعية صنع القرار الأمر الذي يترتب عليه عدم التأخر في اتخاذ القرار تؤمن الإدارة الغربية بفردية إتخاذ القرار الامر الذي يترتب عليه عدم التأخر في إتخاذ القرار وفي حين أن الإدارة اليابانية تؤمن بالمسؤولية الجماعية (Collective responsibility) تؤمن الإدارة الغربية بالمسؤولية الفردية (Individual responsibility)، وفي حين تركز الإدارة اليابانية على فعالية الفرد أثناء العمل وبعده، تركز الإدارة الغربية على الاهتمام بفعالية الفرد أثناء العمل فقط.

إن الإدارة اليابانية وكما هو معروف حققت نجاحاً منقطع النظير ودليل ذلك واضح فرغم أن اليابان استسلمت استسلاماً غير مشروط في الحرب العالمية الثانية إلا أنها نهضت وأصبحت ثاني اقتصاد في العالم (أصبحت قبل سنتين فقط ثالثاً بعد أمريكا والصين) برغم تواضع إمكاناتها من حيث عدد السكان والإمكانات الاقتصادية، وإذا كانت هناك دروس يمكن أن تستفاد من التجربة اليابانية وإدارتها فإنها:

أ – نجحت في التوفيق بين تراثها الشرقي والتقدم التكنولوجي الغربي.

ب– طبقت أسلوباً فريداً وناجحاً في اتخاذ القرارات وهو المشاركة، الأمر الذي قاد إلى الحماسة في تنفيذ القرارات، والشعور بالأهمية، وارتفاع الروح المعنوية، وهو ما يقود حكماً إلى تعظيم الإنتاجية.

جـ– تكريس روح الترابط بين الفرد والمجتمع، فالمجتمع يوفر للفرد مقومات الحياة الكريمة من خلال العمل المؤمن، والظروف المناسبة، والفرد بالمقابل يبذل كل ما في وسعه للعطاء المميز لمنظمته ومجتمعه.

د – تطوير الطاقات البشرية الموجودة وتفعيل عطائها من خلال ديمومة التدريب والتأهيل، فضلاً عن توفير شروط الرضا الوظيفي والاستقرار الأمر الذي يقلل الهدر، ويحد من التسرب وهجرة العقول.

المراجع باللغة العربية

1. الصرن، رعد، (2010)، **دليل تطور الفكر الإداري**، منشورات دار علاء الدين، دمشق، سوريا.
2. الدهان، أميمة، (1992)، **نظريات منظمات الأعمال**، مطبعة الصفدي، عمان، الأردن.
3. عبيد، عاطف، شريف علي، (1988)، **مذكرات في نظريات التنظيم والإدارة**، الدار الجامعية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
4. القريوتي، محمد، (2006)، **نظرية المنظمة والتنظيم**، ط2، بدون دار نشر.
5. إدريس، عبد الرحمن، (2005)، **إدارة الإعمال نظريات ونماذج تطبيقية**، الدارة الجامعية، الإسكندرية جمهورية مصر العربية
6. الطويل، هاني، (2001)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
7. مرسي، محمد، (1984)، **الإدارة التربوية: أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
8. الشعلوط، فريز، (2002)، **نظريات في الإدارة التربوية**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض المملكة العربية السعودية.
9. حسان، حسن، العجمي، محمد، (2007)، **الإدارة التربوية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
10. مطاوع، إبراهيم، (1989)، **الأصول الإدارية للتربية**، دار الشروق، عمان، الأردن.
11. القريوتي، محمد، (2006)، **السلوك التنظيمي**، ط3، (بدون دار نشر).

12. الهواري، سيد، (1986)، **الإدارة بالأهداف والنتائج**، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

13. العميان، محمود، (2001)، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

14. نصير، عبدالله، (1990)، **تجربة الإدارة اليابانية وقابلية التحويل إلى المؤسسات السعودية**، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

15. عساف، عبد المعطي، (1994)، **مبادئ الإدارة**، **مكتبة المحتسب**، عمان، الأردن

16. العواملة، نائل، (1995)، **تطوير المنظمات**، مركز أحمد ياسين الفني، عمان، الأردن.

17. كنعان، نواف، (2009)، **القيادة الإدارية**، دار الثقافة، عمان، الأردن.

18. عقيلي، وصفي، المؤمن، قيس، (1994)، **المنظمة ونظرية التنظيم**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

19. السعود، راتب، (2009)، **الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق**، طارق للخدمات المكتبية، عمان، الأردن.

20. رمضان، زياد وزملاؤه، (2003)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، ط7، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.

21. سعيد، عمر وزملاؤه، (1991)، **مبادئ الإدارة الحديثة**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22. العلاونة، علي، عبيدات، محمد، (1999)، **نظرية المنظمة**، دار رند للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

23. أحمد، شاكر، (1996)، **إدارة المنظمات التعليمية**، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

24. حريم، حسين، (1997)، **السلوك التنظيمي**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

25. الطويل، هاني، (2001)، الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

26. أبو نبعة، عبد العزيز، (2001)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن.

27. عابدين، محمد، (2001)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

28. عياصرة، علي، (2006)، **الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية**، دار الحامد للنشر، عمان، الأردن.

29. عثمان، هند، (1996)، **الإدارة اليابانية ومدى إمكانية تطبيقها في الشركات الأردنية**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

30. الفالح، محمد، (1996)، **الإدارة اليابانية: دروس وعبر للإدارة العربية**، **دراسات: العلوم الإنسانية**، العدد 3، المجلد 17.

31. عربيات، ياسر، (2008)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32. الهواري، سيد، (1992)، **التنظيم**، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

المراجع باللغة الأنجليزية

1. Daft, Richard (2004), **Organization theory & design**, (7th ed), South western , Thomsan learining, Hall ptr, U.S.A.
2. Fullan, Tony, (2003), **Theories of Educational leadership and management**, (3rd ed), Sage publication London.
3. Hellriegel, Don et al, (2001), **organizational behavior**, (ninth edition), South Western College publishing, Madison road, otion, U.S.A.
4. Richard, Daft, (2000), **Management**, Dryden press.
5. Elmore, R. (2002), Hard questions about practice, **Educational leadership**, 8.
6. Bast, Mary R. (2002), **Three motivational styles** (Based on the theories of David C. McClelland). Out of the Box Coaching and working with the Enneagram. www.breakoutoftheboxcom/idrno.htm.
7. Miller, J. & Miller, T. (2001), Educational Leadership in the new Millennium a vision for 2020, **International Journal of leadership** in Education, 4, (2).
8. Northouse, Peter G., (2001), **Leadership theory and practice**, (2th Ed), Thousand Oaks, CQ: Sage publications, Inc.
9. Wonacott, M.E., (2000), **The Learning of organization: Theory and Practice**, Myths and realities. ERIC, Disgest, No. (21).

الفصل الرابع

القيادة التربوية

- مفهوم القيادة
- الفرق بين الإدارة والقيادة
- أهمية القيادة
- نظريات القيادة
- أنماط القيادة
- إختيار القائد وإعداده وتدريبه
- مبادئ القيادة الأخلاقية

القيادة التربوية

القيادة

تعتبر ظاهرة القيادة من أعقد الظواهر الإنسانية وأكثرها غموضاً، ولهذا السبب بالذات تمت دراستها من قبل عدد هائل من الباحثين والمهتمين الذين وضعوا الكثير من النظريات بهدف شرح ظاهرة القيادة، وتفسيرها.

أولاً: مفهوم القيادة

إن استعراضاً شاملاً لأدبيات القيادة يشير بوضوح إلى مفهوم معين للقيادة وإن اختلف المعرفون في صياغته والتعبير عنه، فلقد عرف باس (Bass) القيادة على أنها " العملية التي تتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين، وإطلاق طاقاتهم، وتوجيهها نحو الاتجاه المرغوب"، وعرفها ليكرت (Likert) على أنها " المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة، وقيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة"، وأما أوردوي (Ordway) فقد عرفها على أنها " النشاط الذي يمارسه شخص ما للتأثير في الناس، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه"، وباستقراء، التعريفات السابقة وغيرها يتضح أن القيادة هي القدرة على التأثير في الجماعة ودفعها لتحقيق أهداف مشتركة بين أفرادها.

ومن خلال المفهوم السابق يمكن الإشارة إلى أن القيادة تشتمل على عدة عناصر بالضرورة وهي:

1. القائد: الذي يفترض أن يؤثر، ويوجه، ويقرر.
2. الجماعة: أو الإتباع او المرؤوسون وهي موضوع تأثير القائد، وصاحبة الأهداف المشتركة المطلوب تحقيقها.
3. الأهداف: وهي ما يتم الاتفاق عليه، بين أفراد الجماعة، وعادة ما يكون

تعبيراً عن آمال الجماعة، وطموحاتها من خلال القائد.

4. التأثير: أي قدرة القائدة على إثارة الجماعة، ودفعها، وإلهامها لكي تبذل أقصى ما تستطيع لإنجاز الأهداف المطلوبة.

ثانياً: الفروق بين الإدارة والقيادة

هل الإدارة والقيادة شيء واحد؟ هل هما مفهومان متباينان؟ لقد درس الباحثون كلا المفهومين وخلصوا إلى أن ثمة فروق بينهما مع أن البعض يعتقد أنهما في النهاية شيء واحد، كما يعتقد البعض الآخر أن القيادة في الواقع هي جزء من الإدارة حيث إن الإدارة تتضمن عدداً من الوظائف أهمها التوجيه (Directing) ومضمونها القدرة على التأثير في الجماعة ودفعها لتحقيق أهداف معينة وهذه هي القيادة عملياً وعلى أية حال فإن أهم الفروق التي يشير إليها الباحثون بين الإدارة والقيادة هي:

1. تعتمد الإدارة على السلطة الممنوحة للفرد (Authority) بينما تعتمد القيادة على النفوذ (Power).
2. الإدارة تفرض على الجماعة من قبل سلطة أعلى، بينما تنبثق القيادة تلقائياً من الجماعة.
3. تعمل الإدارة في سياقات رسمية وهي تتسم بالاستمرار والتنظيم، بينما قد تعمل القيادة في سياقات غير رسمية وغير روتينية.
4. مصدر القوة بالنسبة للإدارة هو الموقع (Position) الذي يشغله القائد، أما مصدر القوة بالنسبة للقيادة فهي شخصية القائد والجماعة نفسها.
5. السلطة العليا هي التي تحدد للجماعة أهدافها دون اعتبار لمشاركة أعضائها، أما القيادة فتستمد وتستلهم أهدافها من الجماعة.

ثالثاً: أهمية القيادة.

تنبع أهمية القيادة مما يلي:

1. أنها المسؤولة عن ترجمة خطط المؤسسة وآمالها، وتصوراتها المستقبلية إلى واقع، أي بعبارة أخرى هي المسؤولة عن تحقيق الأهداف.
2. أنها المسؤولة عن تعظيم الإيجابيات وتقليص السلبيات في المؤسسة.
3. أنها المعنية بالسيطرة على مشكلات العمل وضبط الأمور فيها.
4. أنها المكلفة بتأهيل وتدريب ورعاية أفراد الجماعة حيث إنهم الرأسمال الأهم.
5. أنها المطالبة بمواكبة التغيرات المحيطة، وتوظيفها لخدمة المؤسسة بأفضل صورة ممكنة.

رابعاً: نظريات القيادة:

أ – النظريات التقليدية في القيادة (Traditional theories)

وتضم عدداً من النظريات أهمها:

- نظرية الرجل العظيم (Great Man Theories)

وخلاصتها أن القائد يولد ولا يصنع، هو يولد بصفات وخصائص معينة تمكنه من أن يكون قائداً فعالاً.

- نظرية السمات (Traits Theory)

وهي امتداد لنظرية الرجل العظيم وخلاصتها أن القائد يجب أن تتوفر فيه سمات معينة يتميز بها عن أقرانه كالذكاء الأعلى، والتحصيل الأكثر، والدافعية لممارسة السلطة والقدرة على بناء علاقات مع الآخرين.

ومن الواضح أن هذه النظريات التقليدية لم تعد مقبولة علمياً، فالإنسان حتى لو ولد بعدد من السمات التي تؤهله للقيادة يظل بحاجة إلى إعداد وتدريب فضلاً عن أن قياس هذه السمات ليس من السهولة بمكان كما ليس من السهولة بمكان الاتفاق عليها.

ب - النظريات السلوكية في القيادة: (Behavioral theories)

وهذه النظريات تركز على سلوك القائد وليس على صفاته وبالذات على أدائه للعمل(Job Oriented) وعلى سلوكه مع الأفراد (People Oriented) ومن أبرز النظريات السلوكية (X، Y) لدوجلاس ماكريجور"، ونظرية البعدين في القيادة لأندروهالبن، والمقصود بالبعدين هو بعد التركيز على الإنتاج (Production) والتركيز على مشاعر العاملين (Consideration) ونظرية الأبعاد الثلاثة ل "ردن" (Reden) حيث أضاف بعد " الفاعلية" إلى البعدين المشار إليهما آنفاً، ونظرية المنظمة رقم 4لليكرت(Likert) حيث قسم المنظمات إلى أربعة أقسام أفضلها المنظمة رقم 4 حيث يكون القائد في هذه المنظمة من النمط الجماعي المشارك participate– (Group Leader) ونظرية الشبكة الإدارية لبليك وموتن (Blacke & Mouton)اللذين طورا نظرية هالبن، وخلصاً إلى تقسيم لمحوري الإنتاج والعلاقات الإنسانية إلى تسع درجات تمخضت عن خمسة أنماط بدا بالنمط (1، 1) حيث الاهتمام بالإنتاج وبالأفراد، وانتهت ب(9،9) حيث الاهتمام كبير بالإنتاج وبالإفراد.

ونظرية الاحتمالات في القيادة، وخلاصتها أن سلوك القائد يتذبذب بين السلوك الديموقراطي والسلوك الأوتوقراطي وأن الموقف والهدف وقدرة التابعين هي التي تحدد سلوك القائد.

جـ - النظرية الموقفية (Contingency theory) لصاحبها فيدلر (Fiedler) الذي ارتأى أن المتغيرات التي تحكم القيادة هي: نوع القائد، ونوع التابعين، وطبيعة الموقف الذي يعتبر العامل الرئيسي.

د - **نظرية المسار (Goal path theory)** التي قامت على افتراض أن النمط القيادي يجب أن يتغير بتغير الموقف، وأن مهمة القائد هي تسهيل المسار نحو تحقيق الهدف.

ولعل محور النظريات الموقفية هو انه ليس هناك أسلوب قيادي مثالي صالح لكل الظروف والأحوال بل هناك أسلوب قيادي مناسب يختاره القائد في ضوء متغيرات الموقف الذي يواجهه.

خامساً: أنماط القيادة:

هناك تصنيفات كثيرة للقيادة، كما ان هناك خلطاً أحياناً بين أنماط القيادة وأساليب القيادة، ولعل من أقدم التصانيف وأشهرها تصنيف العالم الألماني الشهير صاحب نظرية البيروقراطية ماكس فيبر (Max weber) الذي رأي أن القيادة تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

1. القيادة التقليدية (traditional leadership) وهي توجد في المجتمع التقليدي كالقبيلة مثلاً، والقائد يتم اختياره بالوراثة غالباً، ويقود طبقاً للأعراف والتقاليد والعادات السائدة، ولديه سلطة كبيرة على أتباعه، ويلجأ إلى المشورة عند الحاجة إليها.
2. القيادة الجذابة أو الكاريزماتية (charismatic leadership) والقائد هنا شخصية جذابة آسرة تحظي بالإعجاب من قبل الأتباع، وهي قد تكون منتجة وغالباً ما يمثلها أبطال التاريخ كصلاح الدين الأيوبي، وتشرشل، وعبد الناصر، وغاندي وغيرهم.
3. القيادة العقلانية (Rational leadership) وهي القيادة العصرية التي تحتكم إلى الدستور والقوانين والأنظمة، وتتم صناعة القرارات فيها بصورة منهجية ممأسسة، وتمتلكها قيادات الدول المتقدمة حيث يتوارى دور الشخص، ويتقدم دور المؤسسة.

أما التصنيف الأكثر شهرة وذيوعاً لأنماط القيادة، فهو ذلك الذي يصنفها إلى قيادة أوتوقراطية، وقيادة ديموقراطية، وقيادة ترسلية.

أما القيادة الأوتوقراطية فتتميز بما يلي:

- مناخ تسلطي يقوم على الاستبداد.
- قائد يصدر الأوامر، ويحدد السياسات.
- أتباع ينفذون بحد أدنى من الاختيار.
- يترك القائد فراغاً إذا ترك القيادة لسبب أو لآخر.
- يتميز سلوك المؤسسة بالسلبية، والشعور بالتقصير، وانخفاض الروح المعنوية.

أما القيادة الديمقراطية فتتميز بما يلي:

- مناخ مفتوح يتسم بالاحترام وتظهر فيه السياسات المحددة.
- القائد إيجابي مشارك ومشجع للنقد الذاتي.
- الأتباع يشعرون بأهميتهم، وهم متماسكون، وروحهم المعنوية مرتفعة.
- يظل مستوى الإنتاج على حاله إذا ترك القائد دفة القيادة.
- بين القائد والمرؤوسين علاقة ود وثقة متبادلة، وإحساس بالراحة النفسية.

وأما القيادة الترسلية فأهم خصائصها:

- مناخ فوضوي، تقل فيه الضوابط، ويحس كل شخص فيه بانعدام المرجعية.

- القائد حيادي، ويمارس أقل حد من التدخل.
- يمارس التابعون الحرية في اختياراتهم المتعلقة بممارسة العمل وبالعلاقات المتبادلة.
- إذا ترك القائد العمل يصبح الإنتاج متذبذباً حسب ظروف التفاعل في المنظمة.
- هناك درجة متوسطة من التعلق وعدم التأكد، كما أن المودة بين القائد والمرؤوسين متذبذبة قد تزيد أو تنقص.

اختيار القائد التربوي وإعداده وتدريبه:

إن مما لا شك فيه أن اختيار القائد التربوي، وإعداده، وتدريبه مسائل في غاية الأهمية وبخاصة إذا آمنا بأن القائد لا يصبح قائداً بمجرد توفر بعض الخصائص القيادية فيه، بل يصبح قائداً إذا أحسنا اختياره (هنا مجال توفر الخصائص القيادية المشار إليها آنفاً) وفقاً لأسس موضوعية تطبقها لجنة نزيهة محايدة، ثم أجدنا إعداده من خلال برامج علمية تشتمل على كل الكفايات والمهارات التي يجب أن تتوفر لدى القائد التربوي، وبحيث يقوم على تنفيذ برامج الإعداد هذه مختصون أكفياء يضعون لها الأهداف الواقعية المشتقة من احتياجات المرشحين لمواقع القيادة ويقومونها بأساليب منهجية سليمة تبين بدقة مدى تحقيق الأهداف المرسومة وأخيراً فإن القائد لا يصبح قائداً إلا إذا حافظنا على جاهزيته ومواكبته لمتطلبات العمل بعد أن يمارسه فعلاً، وهنا نحن نتحدث عن التدريب أثناء العمل (In– service–training) والذي يجب أن يكون من خلال برامج تدريبية محكمة واضحة الأهداف، منوعة الوسائل والأساليب، محددة الزمن، مدعومة بنظام حوافز فعال يثير دافعية المتدربين، ويعزز عطاءهم وصولاً إلى إنجاز ذي قيمة مضافة.

ولعل الأمر الهام الذي يجب التركيز عليه هنا هو أن كل عملية من هذه العمليات (الاختيار، والإعداد، والتدريب) منفصلة عن الأخرى وتحتاج إلى إستراتيجيات خاصة بتنفيذها على الوجه الأمثل، وبمعنى آخر فإن نجاح عملية الاختيار لا تعني بالضرورة أن من تم اختياره يكون قائداً ناجحاً، ولكنها تعني بالضبط إن هناك إمكانية للنجاح، وكذلك الأمر بالنسبة للإعداد فإن مرور قائد في برنامج الإعداد لا يعني حكماً أنه قائد مناسب، ولكن يعنى بالتحديد أن المرشح الذي تم اختياره وإعداده لديه فرصة جيدة للنجاح، أما إذا اكتملت الحلقات وتدرب القائد المرشح أثناء العمل وفي ضوء متطلبات العمل الفعلي وآفاق التطوير المستقبلية فإننا نكون قد ضمنا قائداً موثوقاً له فرصة حقيقية في النجاح وتحقيق ما هو مأمول فيه.

اختيار القائد:

لعل عملية اختيار القائد هي الخطوة الأولى والأهم في سلسلة " الحصول" على قائد، ولذا لابد أن تكون هذه العملية محكومة بجملة أسس وقواعد تؤمن اختيار أفضل العناصر وأكثرها أهلية لتولي مهام القيادة، ولعل أهم الخطوات حسماً في هذا الموضوع هي: الإعلان بحيث تتاح الفرصة لكل من يأنس في نفسه القدرة لكي يتقدم للمنافسة على الموقع القيادي، ووضع مجموعة أسس وضوابط موضوعية بحيث يتم على أساسها اختيار أفضل المتقدمين ولعل من أهم هذه الأسس:

- المؤهل العلمي لضمان أن المتقدم لديه المعرفة الكافية، والقدرة على التعامل مع المستجدات العلمية، وتوظيفها، والإفادة منها.
- الخبرة، وذلك لأن معرفة طبيعة العمل والممارسة تفيد في ربط المعرفة النظرية بالواقع العملي وتسهيل عملية الارتقاء الواقع إلى حيث يجب أن يكون.

- تقارير العمل: بحيث تكون ممتازة أو جيدة جداً في آخر ثلاث سنوات، وذلك إذا كان المتقدم عاملاً في مؤسسة ما.
- ترشيح الزملاء: وذلك لأن تزكية زملاء العمل وإشادتهم بقدرة المتقدم ومناسبة طاقاته وإمكانياته لطبيعة الوظيفة قد تكون دالة وذات معنى.
- اجتياز المقابلة:إن مقابلة المتقدمين مسألة مهمة جداً من حيث أنها تختبر طبيعة شخصية المتقدم ومستوى حضوره وقدرته على الاستجابة.

إن من الأهمية بمكان هنا أن نشير إلى أن هذه الأسس تؤخذ مجتمعة وتقيم من خلال نقاط تخصص لكل منها على أن الأساس الوحيد الذي لا يمكن تجاوزه هو المقابلة.

إعداد القائد:

إن إعداد القائد يفند بلا شك نظرية الرجل العظيم أو نظرية الخصائص التي تؤمن بأن القائد يولد ولا يصنع (Born and not made) فليس كافياً في هذا العصر بالذات أن يمتلك القائد خصائص القيادة أو "كاريزما" القيادة فنحن نعيش في عصر العلم والتكنولوجيا ولا يعقل أن يتولى مسؤوليات القيادة شخص غير متعلم بما فيه الكفاية لا يعرف الحد اللازم عن طبيعة العصر، واقتصاد العصر، والإمكانات الواعدة للمستقبل.

وإذا آمنا بضرورة الإعداد في ضوء ما أسلفنا أعلاه، فإننا يجب أن نصمم برامج إعداد مناسبة تأخذ في الاعتبار طبيعة العمل وإمكانات المرشح الذي تم اختياره، وبحيث تشتمل هذه البرامج على محتوى ثري يتم تقديمه من خلال أفراد مؤهلين تأهيلاً عالياً، واستراتجيات، تقنيات كثيرة ومتنوعة، وبحث تحتكم إلى زمن محدد، ولعل الجانب الأهم الذي لا يمكن إغفاله في موضوع الإعداد هو أنه يشتمل على جانب عملي تطبيقي ولا يقتصر على الجانب النظري المعرفي المتخصص.

تدريب القائد.

إذا تم اختيار القائد " بالأسلوب المناسب" وإذا تم إعداده بالأسلوب المناسب أيضاً فإنه لا بد من استكمال الحلقات اللازمة من خلال التدريب، ومن هنا نتكلم بالضرورة عن التدريب أثناء الخدمة (In– service training)هو ما يقابل الإعداد قبل الخدمة (Pre– service training) والواقع أن التدريب أثناء الخدمة يظل أمراً ضرورياً بحكم أن القائد يواجه أثناء العمل تحديات ومواقف قد لا تكون له سابق معرفة بها حتى من خلال الجانب التطبيقي في برامج الإعداد.

وبطبيعة الحال فإن برامج التدريب أثناء الخدمة يجب أن تنطلق من تحديد للاحتياجات التدريبية (Needs Assessment) كما يجب أن تستوفي شروط التدريب الناجح من حيث:

- كفاءة المدربين وأهليتهم.
- المناهج التدريبية الملائمة.
- الموقع المناسب.
- الزمن المناسب.
- الحوافز: المادية والمعنوية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ عملية التدريب المشار إليها أعلاه يجب أن تكون مقصورة على زمن معين، بل أن تكون دائمة ومستمرة تتجاوب مع الاحتياجات المستجدة في ميدان العمل، ومع الرؤى المستقبلية للتطوير والتحديث ومع ضرورة الحفاظ على معنويات القائد وإبعاده عن السأم والملل، وتجديد رغبته في العطاء المستمر.

مبادئ القيادة الأخلاقية

تعود المبادئ الأخلاقية للقيادة في أصولها إلى عهد أرسطو وتمثل هذه المبادئ أساساً لتطوير القيادة الأخلاقية السليمة كالاحترام والخدمة، والعدالة والأمانة الاجتماعية.

1. **الاحترام للآخرين:**

القادة الذين يحترمون الآخرين يسمحون لهم أن يكونوا أنفسهم برغباتهم وطموحاتهم الإبداعية، ويتعاملون مع الأشخاص الآخرين من منطلق الإحساس بقيمتهم غير المشروطة واختلافاتهم الفردية القيمة والاحترام يتضمن تقدير أفكار الآخرين واحترامهم باعتبارهم بشراً، والاحترام معناه أن القائد ينصت باهتمام إلى أتباعه ويتعاطف معهم، ويتسامح مع وجهات نظرهم المتعارضة مع وجهة نظره، ويتعامل مع المرؤوسين بطرق تعزز معتقداتهم واتجاهاتهم وقيمهم.

2. **الخدمة للآخرين:**

القادة الذين يخدمون غيرهم يؤثرون الآخرين على أنفسهم وهم يضعون رفاهية أتباعهم في موضع الاهتمام في خططهم وفي بيئة العمل ويمكن ملاحظة السلوك الايثاري- في أنشطة تدريب المديرين لموظفيهم على رأس العمل، وسلوكيات التمكين، وبناء الفريق، وسلوكيات المواطنة

3. **العدالة:**

يعطي القادة الأخلاقيون أهتماماً كبيراً بقضايا العدالة والمساواة ويجعلون من أولى أولوياتهم التعامل مع جميع المرؤوسين بطريقة متساوية وكذلك يضع القادة قضايا العدالة محور اتخاذ القرارات.

4. **الصدق:**

القائد الصادق يشجع على قول الحقيقة ويمارس الإفصاح مع الآخرين وعلى القائد طرح الواقع بأكمل وأتم ما يمكن إن صدق القائد إنما يعني أكثر من عدم التضليل وبالنسبة للقادة داخل المنظمة فإن صدق القائد يعني عدم الوعد بما لا يمكنه تقديمه وعدم التضليل وعدم الاحتماء والمرواغات وعدم التخلي عن الالتزامات.

5. **بنيان المجتمع**

القائد يحاول تحريك المجموعة نحو هدف مشترك يحقق النفع لكل من القادة والأتباع وعند التحرك نحو الأهداف المشتركة يتغير القائد والتابع ولا بدأن تكون القيادة متجذرة في العلاقة بين القائد والتابع، فالقائد الأخلاقي يأخذ في الاعتبار أهداف الجميع داخل المجموعة وهو متنبه لأهداف المجتمع وأن القادة والمرؤوسين عليهم الانتباه إلى أكثر من الأهداف المتبادلة والمحددة فهم بحاجة إلى أن يلتزموا بأهداف المجتمع وغاياته والقائد الأخلاقي معني بالصالح المشترك بأوسع معانيه.

المراجع باللغة العربية

1. كنعان، نواف، (209)، **القيادة الإدارية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. السعود، راتب (2009)، **الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق**، طارق للخدمات المكتبية، عمان، الأردن.
3. الطويل، هاني عبد الرحمن، (2001)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، دار وائل، عمان، الأردن.
4. الياس، طه الحاج، (1985)، **الإدارة التربوية والقيادة: مفاهيمها ووظائفها ونظرياتها**، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن.
5. بيترج، نورث هاوس (2006)، **القيادة الإدارية النظرية والتطبيق**، ترجمة صلاح بن معاذ المعيوف، مركز البحوث، المملكة العربية السعودية.

1. Kanungo, R, N & Mendonca, M. (1996). **Ethical dimensions of leadership**. Thousand oaks, CA: sage.
2. Jaksa. J.A & Pritchard, m.s. (1988). **Communication ethics: Methods of analysis** Belmont, CA: wadsworth.
3. Bosher, (2002), **Effective educational leadership in the schools**, New York.
4. Bostton, M. (2007), **Management in today organization**.
5. Folly. B. (2002), **Leadership training**, U.S.A.
6. Neeokla, k, (2006), **Training of leadersship in schools**, U.k.
7. Pollmans. J and deel. P, (2005)Educational leadership models.
8. Salck, J. (2004), **Leadership in organization**, New York.
9. Polk, m. (2007), **Educational leadership training**, u.s.a
10. Educational leadership policy, (2008) **the Council of chief state school officer,** U.S.A.
11. Marry. K.(2000), **Educational leadership**. New York.
12. Morgan.s.(2006), **what is the Educational leadership**. www.papers .com
13. Brennen, Annick m, (2002), **leadership Style. Educational ladministration & supervision** http:// www.soencour agement. Org/leadership. Styles.htm
14. D'Ambrosio. Melody. (2002) **leadership in today's world**. www.stanswaets .com/Dambrosio.Htm

الفصل الخامس

عملية صنع القرار في الإدارة التربوية

- مفهوم عملية صنع القرار
- خطوات صنع القرار
- أنواع القرارات
- أساليب صنع القرار
- العوامل التي تحكم عملية صنع القرار
- المشاركة في صنع القرار
- معوقات صنع القرار
- صنع القرار في الإدارة التربوية

عملية صنع القرار في الإدارة التربوية

أولاً: مفهوم عملية صنع القرار

لقد إهتم علماء الإدارة بعملية صنع القرار اهتماما خاصاً حيث أعتبره "Simon" قلب الإدارة النابض، فرجل الإدارة في النهاية هو متخذ القرار، وإذا كان يتميز بشيء عن الآخرين فهو يتميز بأنه "متخذ قرار" ومن هنا أعتبر القرار جوهر العملية الإدارية، وقد عرف هاريسون (Harrison، 1974) القرار على أنه " إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما، وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة التي يمكن إتباعها، وبعبارة أخرى فإن صنع القرار هو "إختيار بديل من بديلين أو أكثر" ولعلنا هنا يجب أن نميز بين تعبيرين شائعين هما صنع القرار واتخاذ القرار، والواقع أن صنع القرار هو عملية (Process) تتألف من عدة خطوات سوف نأتي لتبيانها لاحقاً لكنها تنتهي حكماً بخطوة أخيرة هي اتخاذ القرار أي إختيار بديل ما من البدائل المختلفة، وإذن فالفارق الرئيس بين "صنع القرار"، و" اتخاذ القرار" هو أننا في الأول نتحدث عن سلسلة الخطوات التي تؤدي إلى القرار، بينما في الثانية نتحدث عن محصلة العملية وهي " القرار" بدون أن نتحدث عن الخطوات التي أدت إليه.

ثانياً: خطوات صنع القرار

تتألف عملية صنع القرار من خطوات مهمة رصدها المربي المشهور "جون ديوي" في كتابه الشهير " كيف نفكر؟" والذي صدر في علم 1915، وهذه الخطوات هي:

1. الشعور بالمشكلة، أي الإحساس بأن هناك مشكلة ما.

2. تحديد المشكلة، وهذا يأتي بالطبع في ضوء المعلومات والبيانات التي يجب جمعها لفهم طبيعة المشكلة وأبعادها.

3. بلورة بدائل لحل المشكلة، أي التفكير في عدد من الحلول التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة، ومن الطبيعي أن كل بديل له مزايا (Advantages)، وسلبيات (Disadvantages)

4. إختيار البديل الأفضل لحل المشكلة، أي ذلك البديل الذي يحقق أكبر قدر من الفائدة وأقل قدر من الخسارة، ومن هنا ارتأى بعض مفكري الإدارة أننا في الغالب لا نستطيع إختيار الحل المثالي (Ideal) لصعوبة تطبيقه عملياً، بل نختار الحل المرضي (Satisfactory) ومن المعروف أن هناك عدداً من العوامل التي تحكم عملية إختيار البديل الأنسب ولعل أهمها الخبرة والتجربة والبحث ومن نافلة القول الإشارة هنا إلى أن البديل " المختار" هنا هو القرار أو اتخاذ القرار الذي أشرنا إليه آنفاً.

ثالثاً: أنواع القرارات:

دأب العلماء والمختصون على تصنيف القرارات إلى أنواع حسب معايير معينة ولعل أشهرها تقسيم القرارات حسب مدى التأكد من المعلومات وعلى النحو الآتي:

أ- القرارات في حالة التأكد Decisions under Certainty

ب- قرارات في حالة المخاطرة Decisions under risk

جـ- قرارات في حالة عدم التأكد Decisions under uncertainty

كما قسمها البعض الآخر (فيلية، 2005) إلى الأنواع الآتية:

أ- القرارات التقليدية وهي تشمل القرارات التنفيذية التي تتعامل مع المشاكل الروتينية والمتكررة، والقرارات التكتيكية أو الفنية وهي التي تتعامل مع مشكلات أكثر فنية وتفصيلاً، ويتخذ القرارات الفنية في العادة الرؤساء الفنيون والمتخصصون.

ب- القرارات غير التقليدية، وتشمل القرارات الحيوية، وهي التي تتعامل مع مشكلات تتطلب حواراً وتبادل رأي مع الآخرين (المستشارين والقانونيين) لأهميتها.

جـ- القرارات الإستراتيجية: وهي تلك القرارات التي تتعامل مع مشكلات إستراتيجية وذات أبعاد متشعبة ومعقدة ومن البديهي أن هذه القرارات تحتاج إلى دراسات معمقة وإلى دراسة متأنية لجميع الفروض والاحتمالات.

ويصنف جور (Gore) كما ورد في أحمد (1996) القرارات إلى:

أ. قرارات روتينية Routine decisions

ب. قرارات تكيفية Adaptive decisions

جـ. قرارات إبداعية Innovative decisions

وأما عساف (1994) فقد صنف القرارات إلى أنواع متقابلة على النحو الآتي:

1. القرارات التنظيمية	مقابل	مقابل الشخصية
2. القرارات المحدودة	مقابل	التشغيلية
3. القرارات المحدودة	مقابل	غير المحدودة

4.	القرارات في ظل المخاطرة	مقابل	في ظل التأكد
5.	القرارات المخططة	مقابل	الطارئة
6.	قرارات المبادأة	مقابل	المحولة
7.	القرارات المتعلقة بمشكلة معينة	مقابل	القرارات المرتبطة بالفرصة السانحة
8.	القرارات حسب مجال العمل أو التخصص	مقابل	القرارات الإنتاجية أو التسويقية أو التمويلية.

رابعاً: أساليب صنع القرار

إن من المعروف أن هناك أساليب تقليدية لصنع القرار، وحسب كامبل وزملائه (Campel & others، 1987) فهي:

أ- الأسلوب المعتمد على الخبرة (Experience) حيث يعتمد الإداري على خبرته لاتخاذ القرار.

ب- الأسلوب المعتمد على التجربة أو المحاولة والخطأ (Experimentation) أو Trial and error حيث يقوم الإداري بتجربة عدة حلول قبل الوصول إلى الحل الأمثل.

جـ- الأسلوب المعتمد على البديهة والحكم الشخصي Intuition حيث يستخدم الإداري حكمته، وسرعة بديهته للوصول إلى القرار.

ومن الجلي أن جميع هذه الأساليب تتأثر بالقيم التي يعتقد بها الإداري، وبطبيعة التنظيم الذي يعمل فيه، وبالزمن المتاح، ومدى توافر الإمكانات.

وفي مقابل الأساليب التقليدية لصنع القرار أشار بعض المختصين إلى الأساليب العلمية "لصنع القرار" وهي:

أ- أسلوب بحوث العمليات Operations research

ب- نظرية الاحتمالات Probability theory

جـ- نظرية شجرة القرارات Decisions tree

د - نظرية المباريات الإدارية game theory

هـ- أسلوب التحليل الحدي marginal analysis

ومن الواضح أن هذه الأساليب العلمية تنطوي على أبعاد بحثية منهجية، واستخدامات إحصائية وتحليلات لا يتقنها إلا مختصون على مستوى رفيع.

ويرى عالم الإدارة الشهير دركر (Drucker) أن هناك أسلوبين لصنع القرار أو اتخاذه وهما:

أ. الأسلوب المتبع في اليابان، وهو الذي يتميز بالتركيز على تحديد المشكلة أكثر من التركيز على إيجاد الحل، والتركيز على البدائل أكثر من التركيز على الحل، لان هذا يتيح التركيز على صنع القرار، ويعطي مجالاً للمشاركة، وعرض وجهات النظر المختلفة.

ب. الأسلوب المتبع في الولايات المتحدة، ويقوم هذا الأسلوب على ضرورة إقناع المعنيين بالقرار به، والترويج للقرار "وبيعه". (Selling decision)

ومن الجدير بالذكر أنه في حالة تبني الأسلوب الأول قد لا يتخذ المسؤول قرارات كثيرة، بل قرارات كبيرة قليلة، والواقع أنه وبغض النظر عن الأسلوب المتبع فإن الإداري قد يتخذ بعض القرارات الخاطئة بسبب نقص المعلومات، أو عدم القدرة على تحديد الأهداف بصورة دقيقة، أو بسبب عدم إعطاء الوقت الكافي للتعرف على القرارات البديلة (البدائل) وفي مقابل أساليب اتخاذ القرار (أو صنعه) تحدث بعض علماء الإدارة عن نماذج لاتخاذ القرار جعلها بعضهم نموذجين هما: نموذج الرشد التام، ونموذج الرشد المحدود، وجعلها بعضهم

ثلاثة هي: النموذج الرشدي، والنموذج الرضائي، والنموذج الحدسي، ولعل التصنيف الثاني يشمل الأول لذا يمكن عرضه موضحاً على النحو الآتي:

أ- النموذج الرشدي Rational maximizing model

وطبقاً لهذا النموذج يواجه صانع القرار عدة بدائل يقوم بتصنيفها وترتيبها، ثم يختار منها ما يؤدي إلى أفضل النتائج.

ب- النموذج الرضائي Satisfying model

وطبقاً لسايمون فإن الإدارة حسب هذا النموذج لا تسعى وراء الحل الأمثل، وإنما تكتفي بالحال المرضي، ولعل المنطق هنا هو أن العقلانية الكاملة في صنع القرارات هي غير ممكنة، ولذا يلجأ المديرون إلى الحلول "الممكنة"، ويعتقد كثيرون بأن هذا النموذج هو الأنسب للتعامل مع معظم المشكلات التربوية.

جـ- النموذج الحدسي Incrmenamist model

وهذا النموذج حسب صاحبه لندبلم Lindblom يصلح للتعامل مع القضايا المعقدة التي تتصف بعدم الوضوح، وفرص الصراع، وفي حالة إعتماد هذا النموذج فإنه ليس من الضروري تحديد أهداف، أو تحليل للبدائل، وإنما يمكن الاكتفاء بطرح عدد من البدائل المتناسبة مع عدد المواقف والتنبؤ بالنتائج المترتبة عليها.

خامساً: العوامل التي تحكم عملية صنع القرار:

إن هناك عوامل كثيرة تؤثر على عملية صنع القرار وهي: العوامل الإنسانية، والعوامل التنظيمية، والعوامل البيئية، وبالإضافة إلى العوامل الإنسانية فقد أشار البعض إلى العوامل التشريعية (القوانين، والأنظمة والتعليمات)، والضغوط الخارجية، والواقع أنه يمكن توضيح العوامل المؤثرة على صنع القرارات على النحو الآتي:

أ- العوامل المتعلقة بالقائد والمقصود هنا فلسفة القائد، وثقافته، ومدى ثقة القائد بالمرؤوسين، ومدى إدراكه لرسالة القيادة.

ب- عوامل تتعلق بالمرؤوسين من حيث إستعدادتهم، ورضاهم، ومهاراتهم، وخبراتهم.

جـ- عوامل تتعلق بالموقف، من حيث طبيعة المنظمة، وفلسفتها، والمشكلات المطروحة وزمن حدوثها.

وبغض النظر عن العوامل التي تحكم عملية صنع القرار فإن ليز (Leys) قد أشار إلى أن الإداري يجب أن يضع في إعتباره ست قيم أخلاقية عند اتخاذ القرار وهذه القيم هي:

أ- السعادة Happiness، بمعنى أن يتمخض القرار عن نتائج مرغوبة، ورضا شخصي.

ب- المشروعية Lawfulness بمعنى أن يتسق القرار مع القوانين والأنظمة والتعليمات المرعية.

جـ- الانسجام Harmony بمعنى أن يكون القرار منطقياً وعادلاً.

د - الاستمرارية Survival بمعنى تحري القدرة على البقاء والاستمرار.

هـ- النزاهة Integrity بمعنى أن ينتهي القرار إلى تحقيق الذات والسلام الداخلي Peace of mind

و - الانتماء Loyalty أي أن يكرس القرار الانتماء للمؤسسة.

سادساً: المشاركة في صنع القرار:

تعتبر المشاركة في صنع القرار أمراً بالغ الأهمية حيث تعني نفي السلطوية والاستبداد ومساهمة كل معنى بأثار القرار في صناعته الأمر الذي يضمن الحماسة لتنفيذه من قبل هؤلاء المعنيين كما يضمن حداً أعلى من العقلانية في صياغته وبالتحديد وحسب عساف (1994)، فإن المشاركة في صنع القرار تؤمن ما يلي:

1. توفير معلومات كثيرة حول المشكلة.
2. وضع العقل الجمعي مكان العقل الفردي مما يرشد القرار.
3. ضمان تفهم المشاركين للقرار وأهدافه.
4. تكريس روح الفريق والنقد الذاتي.
5. المساعدة في تنسيق المواقف المشتركة من القضايا المختلفة.

وقد صنف تاننباوم وشميت Tannenbaum & Schmedtدرجات المشاركة على النحو الآتي:

- صنع القرار ثم تبليغه للمرءوسين.
- صنع الرئيس للقرار ثم شرح مبرراته.
- صنع الرئيس للقرار ثم الدعوة لإجراء حوار حوله.

- صنع الرئيس لقرار مبدئي مع ترك المجال مفتوحاً لإمكانية تغييره.
- عرض الرئيس للمشكلة وللقيود على حلها، والطلب من المرءوسين صنع القرار.
- تفويض الأمر للمرؤوسين لتشخيص المشكلة، والوصول إلى القرار.

والواقع أن هناك إتجاهين بشأن المشاركة في صنع القرار وهما:

أ. الاتجاه التقليدي الذي يرى أن المشاركة يجب أن ترتبط بنوعية القرارات، فالقرارات الإستراتيجية يجب أن تتخذ من قبل الإدارة العليا.

ب. الاتجاه الحديث الذي لا يرى مانعاً من إشراك جميع المعنيين في اتخاذ القرار.

سابعاً: معوقات صنع القرار

إن هناك معوقات كثيرة قد تقف في يوجه عملية صنع القرار، وقد لخصها عبد الفتاح (1994) في ثلاثة مستويات هي:

أ. المعوقات الإدارية كالبيروقراطية، والمركزية الشديدة.

ب. المعوقات البيئية كجمود الأنظمة واللوائح والإرث الاجتماعي.

جـ. المعوقات الإنسانية والتي قد تتمثل في عدم الاستقرار الوظيفي وضعف الدافعية.

ولكن بغض النظر عن المعوقات الأنفة الذكر هل يمكن أن يحجم الإداري عن اتخاذ القرار؟ بالطبع قد يحدث ذلك إحياناً، وقد ناقش كنعان (2009) هذا الموضوع موضحاً مايلي:

أ- أن القائد قد يقدم على اتخاذ القرار وهو راغب في ذلك.

ب- أن القائد قد يرغب في اتخاذ القرار ولكنه لا يستطيع بسبب ظروف معينة كغياب المعلومات أو غموض اللوائح، وبالتالي فهو لا يتخذ قراراً.

ت- أن القائد قد يحجم عن اتخاذ القرار تهرباً من المسؤولية، وقد تكون الأسباب هي ضعف كفايته، أو خوفه من تبعات القرار، أو حداثة القائد في موقعه وعدم تبينه لحدود سلطاته ولممارسة هذا الأحجام فإن القائد قد يمنع القضايا والمشكلات من الوصول إليه كأن يظهر الانهماك في العمل، أو كأن يحاول التخلص من المشكلة نهائياً من خلال افتعال مشكلات جانبية، أو إشغال الموظفين بتجميع المعلومات أو إحالة المشكلة إلى لجنة.

ثامناً: صنع القرار في الإدارة التربوية

إذا كان القرار هو جوهر العملية الإدارية كما هو معروف لدى منظري الإدارة وممارسيها، فإنه كذلك في مجال الإدارة التربوية، ولكنه في الواقع قد يكتسب أهمية أكبر في هذا المجال نظراً لأن الإدارة التربوية معنية بالإنسان أولاً وأخيراً، فهي لا تبغي تعظيم الإنتاج أو الربح وإنما تبغي الإشراف على تنمية شخصية الإنسان بجميع جوانبها الجسمية والعقلية، والانفعالية ولذا فإنها يجب أن تكون حريصة على التوصل إلى القرار العقلاني الرشيد الذي يحقق هذا الهدف، ولعلنا يجب أن نضيف هنا بأن هذا الهدف يتطلب أكثر ما يتطلب عنصر" المشاركة" من قبل جميع المعنيين بالقرار، وبعبارة أخرى فإن هذا يعني حكماً أن الإدارة التربوية يجب أن تكون إدارة ديمقراطية تؤمن بالمشاركة وتتبناها: فكراً وممارسة، وذلك وصولاً إلى تربية أجيال واعية، مستنيرة، منتمية قادرة على العطاء ليس لنفسها فقط، ولكن لجميع أبناء وطنها.

1. رمضان، زياد، (2003)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، ط7، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.
2. السعود، راتب، (2009)، **الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق**، طارق للخدمات المكتبية، عمان، الأردن.
3. حريم، حسين، (2006)، **مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة**، دار الحامد، عمان، الأردن.
4. المغربي، كامل، (2010)، **السلوك التنظيمي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
5. بطاح، أحمد، عيسان، صالحه، (1999)، **صنع القرار التربوي في الجامعات العربية: جامعة السلطان قابوس نموذجاً**، المؤتمر السنوي السابع للجمعية المصرية للتربية المقارنة، والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي بعين شمس، دار الفكر العربي، ومكتبة النهضة المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
6. بطاح، أحمد، السعود، راتب، (1997)، قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على إتخاذ القرار، **مجلة دراسات، العلوم التربويةة**، الجامعة الأردنية، المجلد (24)، ع(1).
7. شاويش، مصطفى، (1993، **الإدارة الحديثة: مفاهيم، وظائف، وتطبيقات**،دار الفرقان، عمان، الأردن.
8. كنعان، نواف، (2005)، **اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة دارة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

9. مشرقي، محمد،(1997)، **نظرية اتخاذ القرار الإدارية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

10. الفرحان، أمل، (1994)، " اتخاذ القرارات في القطاع التطوعي الأردني بين النظرية والتطبيق، **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، مجلد (10)، ع(1).

11. أحمد، شاكر، (1996)، **إدارة المنظمات التعليمية**، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

12. عساف، عبد المعطي، (1994)، **مبادئ الإدارة: المنهج والاتجاهات الحديثة**، مكتبة المحتسب، عمان، الأردن.

13. كنعان، نواف، (2009)، **القيادة الإدارية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

1. Maloney, Maureen Murphy, (2002), Faculty participation in the decision-making process: its impact upon Job Satisfaction at Connecticut Community Colleges, E&D, University of Bridgeport, **Dissertation abstracts international**, A, 36/12.

2. McDonnell, Mary, (2003), The study of decision – making process and its relation to Job satisfaction as perceived by elementary school teachers in Queens school districts in the city of New York, E&D, **Dissertation abstracts international**, A, 63/12.

3. Lieblich, paul, (2005), **The role of participatory decision making in the, united states**.

4. Lieblich, Paul, (2005). The role of participatory decision making in the united states.

الفصل السادس

إدارة الموارد البشرية

- مقدمة
- واجبات الإدارة التربوية في إدارة الموارد البشرية
- تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية
- توظيف الموارد البشرية
- تقييم أداء الموارد البشرية
- تدريب وتنمية الموارد البشرية

إدارة الموارد البشرية

مقدمة

من المعروف أن الموارد البشرية في النظام التعليمي هي جميع العاملين المعينين في وزارات التربية والتعليم لتحقيق الأهداف التربوية الموضوعة، وبطبيعة الحال فإن هذا يشمل المعلمين، ومديري المدارس والمشرفين التربويين، ومديري التربية والتعليم، ومديري الإدارات في مراكز الوزارات وغيرهم، وإن مما لا شك فيه أن الإدارة التربوية ممثلة فيما يسمى بإدارة الموارد البشرية هي المسؤولة عن تخطيط، وتنظيم وتوجيه عملية إختيار الأفراد وتعيينهم وتنميتهم ورعايتهم، أو هي العملية المعنية باستقطاب الأفراد، وتطويرهم والمحافظة عليهم في إطار تحقيق أهداف المنظمة وتحقيق أهدافهم (السالم، وصالح،2003).

وفي ضوء الخلفية الآنفة الذكر، فان الاستثمار الأمثل للموارد البشرية يفرض على الإدارة التربوية القيام بالعديد من الواجبات في هذا الإطار واهمها:

1. تحديد الإحتياجات من الموارد البشرية Needs assessment

وكي يتم هذا التحديد بصورة علمية وثيقة فإنه يجب أن يستند إلى بعض الأسس كحجم العمل والزمن اللازم للإنجاز، وفي هذا السياق يشار عادة إلى أسلوبين هامين من أساليب تحديد الأحتياجات هما: أسلوب حجم العمل أي كم الانتاج المطلوب خلال زمن معين وأنواع النشاطات اللازمة لهذا الانتاج والزمن اللازم له، وأسلوب دوران العمل أي التغيير الذي يحصل في عدد الأفراد العاملين في المؤسسة خلال فترة زمنية بسبب خروج بعضهم منها ودخول غيرهم إليها.

2. توظيف الموارد البشرية (Staffing) وتشمل عملية التوظيف ما يلي:

1-2 الاستقطاب Recruitment ويعرف الاستقطاب بأنه "البحث عن الأفراد الصالحين لملء الوظائف الشاغرة في العمل وإستمالتهم وجذبهم، وإختيار الأفضل منهم بعد ذلك للعمل (العلاق، 1993)، ومن الواضح أن أهم وظائف الاستقطاب هو توفير العدد الكافي من المتقدمين المناسبين لشغل الوظائف المطلوبة بأقل كلفة ممكنه، وتعظيم فاعلية المؤسسة من خلال زيادة إستقرار العاملين المؤهلين وذوي الكفاءة، ومن الجدير بالذكر أن هناك مصدرين أساسيين لاستقطاب الموظفين هما:

أ. المصدر الداخلي للإستقطاب Internal Source of recruitment والمقصود هنا الأفراد المتوقع ترفيعهم أو نقلهم من وظيفة إلى أخرى، الأمر الذي يخفض كلفة الاستقطاب، كما ويزيد الروح المعنوية للموظفين العاملين في المؤسسة، ولتفعيل عملية الاستقطاب يفضل الإعلان عن الوظائف الشاغرة في لوحة الإعلانات Job posting أو الإفادة من مخزون المهارات أن وجد Skill inventory، أو في إحدى وسائل النشر الداخلية، وذلك حتى لا تتهم الإدارة بالتحيز،

ب. المصدر الخارجي للاستقطاب External Source of recruitment ويلجأ عادة إلى المصدر الخارجي عندما لا يفي المصدر الداخلي بالغرض، أو عندما ترغب المؤسسة في تنويع كفاءاتها، وضخ دماء جديدة فيها تعمل على تطويرها، والارتقاء بأدائها، ومن أهم مصادر الاستقطاب الخارجية الجامعات، ومراكز التدريب ومن سلبيات هذه الطريقة أنها تؤدي إلى ضعف الروح المعنوية للعاملين في المؤسسة.

2-2 الأختيار Selection وتعرف بأنها عملية إنتقاء الأفراد الذين تتوفر فيهم الصفات التي تطلبها المؤسسة للعمل فيها، (رحمة، 2006)، وتمر عملية الاختيار في العادة بعدة خطوات أهمها:

أ- إستقبال طالبي العمل.

ب- الفحص الأولي لطلبات التوظيف (مقابلة أولية)

ج- الاختبارات

د- المقابلة (موجهة، غير موجهة، موقفية)

هـ- الاختيار الأولي (مراجعة شاملة ومقارنة مع نتائج الاختبار)

و- القرار النهائي

ز- الكشف الطبي

ح- التعيين (إصدار قرار التعيين، التهيئة المبدئية المتابعة خلال التجربة، والتثبيت)

ولعل الخطوة الأولى التي تحتاج إلى توضيح خاص من هذه الخطوات هي تلك الخاصة بالاختبارات إذ يجب النظر إليها في ضوء عدد من الحقائق أهمها أن الاختبارات تمثل جزءاً من عملية المفاضلة، وأنها تبين قدرة الفرد على أداء عمل معين لكنها لا تضمن أنه سيؤديه على الوجه الأمثل مستقبلاً، ومن الجدير بالذكر أن هنالك أنواعاً عددية من الاختبارات الوظيفية المطلوبة هي التي تحدد الاختبار المناسب ومن أهم هذه الاختبارات:

أ- إختبارات الأداء Performace tests وتهدف إلى قياس الأداء أو المهارة التي يملكها المرشح للوظيفة (طابع مثلاً).

ب- إختبارات الذكاء Intelligenc test وتهدف إلى قياس القدرات العقلية

للمرشحين مثل إدراك العلاقات، والقدرة الحسابية، والذاكرة.

ج- إختبارات الاستعدادات Aptitude test وتهدف إلى قياس قدرة المتقدم للوظيفة على النجاح والتقدم ومن بينها إختبارات الفهم والابتكار وصنع القرار.

د- إختبارات الشخصية Personality tests وتهدف إلى قياس بعض أبعاد شخصية الفرد كالدافعية، ومن أهمها إختبارات التكيف الاجتماعي والقدرة القيادية، والاستقلالية.

3. تقييم أداء الموارد البشرية Performance appraisal

والمقصود هنا تحليل أداء الفرد للتعرف على مستوى قيامه بالمهمة الموكولة إليه وصولاً إلى تعزيز نقاط القوة، وتحييد نقاط الضعف بما يحقق فعالية الفرد وبالتالي أهداف المنظمة، وتتميز هذه العملية بعدة خصائص أهمها أنها يجب أن تكون مخططة سلفاً، وأنها عملية إيجابية لا تهدف إلى رصد السلبيات فقط بل إلى تعظيم الايجابيات أيضاً، كما أنها لا تنطوي على معرفة مدى إنجاز الموظف فقط، بل على قياس مدى التزامه بسلوكيات العمل والنتائج المترتبة عليه، وبالإضافة إلى ما سبق، فإن غوردن (Gordon، 1986) يشير إلى أن أهمية تقويم الأداء تكمن في أنها تساعد في إتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين كالتربية والنقل والحوافز والمكافآت، وفي أنها تساعد في تقويم نتائج عمليات إختيار العاملين وتدريبهم.

إن عملية تقييم الأداء تمر بعدة مراحل هي:

أ- تحديد أهداف التقييم: إذ يجب أن يتم تحديد العناصر المطلوب قياسها، ومدى إرتباطها بأهداف المنظمة ككل، وبالطبع فإن هذا التحديد يجب أن يتم توضيحه للعاملين الخاضعين للتقييم والقائمين عليه.

ب- إختيار الأسلوب الأنسب للتقييم: إذ من المعروف أن هنالك أساليب عديدة للتقييم، ومن الأهمية بمكان إختيار الأسلوب الأنسب.

ج- تدريب القائمين على التقييم: وهؤلاء قد يكونون رؤساء العاملين المراد تقييمهم أو قد يكونون مشرفين على التقييم ندربهم للقيام بهذه المهمة، وغني عن القول أن هذه العملية -أي التقييم- يجب أن تتسم بالدقة والعدالة، وبالتالي فإن التدريب عليها يكتسب أهمية كبيرة.

د- وضع معايير للتقويم: فإذا كان مطلوباً من الموظف أن يلتزم بمتطلبات العمل فإن من الضروري تحديد هذه المتطلبات مسبقاً بشكل كمي أو نوعي، أو زمني، الأمر الذي يضمن الحكم عليه بعيداً عن التحيز، وبشكل عام فإن المعايير لا بد أن تؤكد على جانبين هامين هما: مقومات العمل، وسلوكيات العاملين.

هـ- مناقشة نتائج التقييم مع الموظف المعني: وذلك لإن إطلاع الموظف على نتائج تقييمه ونقاط قوته وضعفه ومناقشتها معه يفيد في التعرف على سبل الارتقاء بالأداء، الأمر الذي يقلل من الغموض والتوتر في العلاقة بين الرئيس والمرءوس، ويرفع مستوى الصحة المنظمية.

و- إتخاذ القرارات الإدارية المناسبة: ففي ضوء التقييم السالف الذكر، يتم إتخاذ القرارات الإدارية المناسبة من نقل، وترفيه وتحفيز، أو تنزيل درجة، أو فصل أو غير ذلك، كما يتم إعتماد الأساليب التطويرية المناسبة والتي قد تتعلق بسلوكيات العاملين، وعلاقاتهم المنظمية، أو بأنظمة الاتصال أو باستراتيجيات صنع القرار، أو بالجوانب الفنية الصرفة للعمل.

أما طرق تقييم أداء العالمين فهى عديدة، ولعل أهمها:

أ – طريقة التدرج البياني Graphic rating scale

وهي من أبسط الطرق وأكثرها شيوعاً حيث يتم قياس أداء الموظف من خلال إستمارة تقييم تتراوح درجاتها بين (5–1) مثلاً حيث يمثل (1) ضعيف، و(5) متميز، ومشكلة هذه الطريقة أنها تعطي أوزاناً واحدة لكل الخصائص، كما أن هذه المعايير المستخدمة جدلية فضلاً عن أن إحتمالية تحيز المشرف واضحة.

ب– طريقة الترتيب Ranking Scale

وخلاصة هذه الطريقة أن الرئيس المباشر للموظفين يقوم بترتيبهم تصاعدياً أو تنازلياً حسب الكفاءة من وجهة نظره، وذلك بإعطاء الرقم الأول للأكثر كفاءة، والرقم الأخير للأقل كفاءة ومن الواضح أن المفاضلة هنا تتم بين الأشخاص وليس حسب معايير الوظيفة، كما أن من الواضح أن إحتمالية تحيز المقيم وارده بقوة.

جـ– طريقة الوقائع الحرجة Criatical incident method

وتتمحور هذه الطريقة حول رصد الأحداث المهمة التي تحدث خلال عمل الموظف سواء أكانت إيجابية أو سلبية في ملف خاص بحيث يتم تقييم الموظف والحكم على أدائه في النهاية بناء على هذه الوقائع والأحداث، وتبدو هذه الطريقة بعيدة عن التحيز وإن كان هناك خشية دائماً في أن يقوم المقيم برصد الأحداث السلبية والتركيز عليها بدلاً من الإيجابية.

د– طريقة قائمة الاختبار Checklist method

وتقوم هذه الطريقة على إعداد قائمة أسئلة حول أداء الموظف، بحيث يقوم الرئيس المباشر للموظف بإعداد أجوبة على هذه الأسئلة لتقوم إدارة الموارد

البشرية بعد ذلك بأعطائها الأوزان المناسبة، وبدون علم الرئيس المباشر الذي قام بعملية التقييم، ومن الواضح أن هذه الطريقة بسيطة وقد تناسب معظم الوظائف، وإن كان مما يؤخذ عليها عدم معرفة القائم بالتقييم بالأوزان المعطاة للأسئلة.

أ- طريقة التقرير المكتوب Essay Method وخلاصتها أن المدير يقوم بتقديم تقرير تفصيلي عن الموظف مشيراً إلى إيجابياته وسلبياته وآفاق تطوره في مجال العمل، وإمكانات ترقيته الوظيفية، ومن الملاحظ أن هذه الطريقة فيها من الذاتية الكثير، وتعتمد على مهارة المدير في كتابة التقارير.

ب- طريقة التدرج البياني السلوكي Behaviorally Anchored rating Scles (BARS) وتتميز هذه الطريقة بإدخال الوقائع الحرجة والعامل السلوكي معاً في تقييم أداء الموظف وهي تتم من خلال ثلاث خطوات هي:

1. قيام مجموعة من الخبراء بتحديد مقومات الوظيفة المختلفة كتحديد الأهداف، وتعظيم قدرات المرءوسين،وتوضيح نماذج السلوك الفعال، وغير الفعال لمقومات الوظيفة المشار إليها آنفاً.

2. قيام مجموعة ثانية من الخبراء بتقييم نتائج المجموعة السابقة من خلال ربط نماذج السلوك المختلفة بمسؤوليات الوظيفة، وإعطاء درجة تقرير لكل نموذج من نماذج السلوك المحددة.

3. قيام مجموعة ثالثة من الخبراء وبالاستناد على جهد المجموعتين السابقتين بتحليل نماذج السلوك المختلفة، وتقدير مدى ارتباطها بمسؤوليات الوظيفة قيد التقييم.

وبمقارنة هذه الطريقة بالطرق السابقة يتضح أنها أكثر دقة، وتستند على مقاييس عديدة وواضحة، ولكن من الواضح أيضاً أنها معقدة نوعاً ما، وتحتاج إلى كثير من الجهد.

هـ- طريقة الإدارة بالأهداف Management by objectives

وهي تتم بالتعاون بين الرئيس والمرءوس ومما يميزها عن غيرها أنها تتم قبل عرض الأداء، وليس بعد الأداء وهي تتكون من خمس مراحل هي على النحو الآني:

أ- تحديد مجالات الأداء، وتوضيح المعايير (بالاشتراك بين الرئيس والمرؤوس)

ب- تحديد الأهداف القابلة للقياس للفترة القادمة (بالاشتراك بين الرئيس والمرؤوس).

ج- إعتماد خطط العمل من قبل المرؤوس.

د- مراجعة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف (بالاشتراك بين الرئيس والمرؤوس)

هـ- تقويم الأداء. (بالاشتراك بين الرئيس والمرؤوس).

ولعل من أهم إشكاليات هذه الطريقة أن من الصعوبة بمكان التعبير عن الأهداف بصورة كمية، وأنها تقوم على فرضية أن الرئيس المباشر أو المشرف يتفهم واجبات الوظيفة بشكل وثيق معمق.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه في ختام الحديث عن تقييم الأداء هو: من يقيم أداء الموظف؟

لقد تباينت الآراء بشأن هذا الموضوع، ولعل من أهم الجهات التي يمكن أن تقوم بهذا الدور هي:

أ- الرئيس المباشر Supervisor

ب-رئيس المشرف المباشر Emmediate Supervisor

ج- تقييمات الأقران Co— Workers

د- اللجان Committees

هـ- التقييم الذاتي Self evaluation

و- خبراء إدارة الموارد البشرية Experts of human resources

4. تدريب وتنمية الموارد البشرية

يعرف التدريب تعريفات كثيرة، ويمكن القول بأنه نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات، والخبرات، المهارات، والاتجاهات، ومعدلات الأداء، وطريق العمل-والسلوك، والاتجاهات التي تجعل ذلك الفرد وتلك الجماعة مناسبتين للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية (بطاح والسعود، 1995).

1-4 مبادئ التدريب:

ولكي تنجح العملية التدريبية وتتحقق أهدافها فأنها لا بد أن تحتكم إلى المبادئ الآتية:

أ- تدرجية العملية التدريبية وتوزيعها على مراحل معينة.

ب- ضرورة ربط حضور الدورات التدريبية بحوافز معينة.

ج- متابعة المدرب للمتدربين بإتاحة المجال لهم بالمشاركة في النقاش وطرح الأسئلة والاجتهاد في الأجوبة.

د- الاهتمام بانتقاء الموظفين الراغبين في التعلم.

هـ- ربط التدريب بحاجات العمل الحقيقية.

و- توفير البيئة الإدارية المناسبة التي يستطيع فيها المتدربون تطبيق ما تعلموه من خلال التدريب على أعمالهم وإدارتهم.

ز- تشجيع المتدربين على التعلم من بعضهم البعض من خلال إتاحة المجال للإتصالات الفعالة والمشاركة بينهم.

ح- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين من حيث المستوى العلمي والدافعية (القريوتي، 1990).

2-4 مراحل العملية التدريبية:

تتكون العملية التدريبية من المراحل الآتية:

أولاً: تحديد الاحتياجات التدريبية Determining training needs

ومن الطبيعي أن تحديد الاحتياجات التدريبية يعني تحديد أهداف المنظمة، والمهام الأساسية التي يتم من خلالها ترجمة تلك الأهداف إلى برامج عمل، وأخيراً تحديد السلوكات المرغوبة للقيام بهذه المهام.

ثانياً: تصميم البرامج التدريبية:

وتشتمل هذه العملية على مراحل عدة أهمها:

تحديد أهداف البرنامج، والمهارات المطلوب التدريب عليها، ووضع المنهاج التدريبي، وأختيار أسلوب التدريب، واختيار المدربين، وتحديد مكان التدريب، وتحديد مدة برنامج التدريب، وتوفير مستلزمات التدريب.

وفيما يتعلق بأساليب التدريب بالذات فإنها كثيرة يقسمها بعض الباحثين إلى فردية وجماعية، ويقسمها البعض الآخر إلى ما يمارس قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وهي تتحدد في العادة تبعاً لعوامل عديدة أهمها:

الهدف من التدريب، وطبيعة وظيفة المتدرب، وفترة التدريب، وعدد المتدربين، أما أنسب الأساليب بالنسبة للقادة الإداريين فهي:

أ - أسلوب لعب الأدوار role–playing

ب- أسلوب التدريب على الحساسية Sensitivity training

ج- أسلوب سلة القرارات In– Basket Exercise

د - أسلوب دراسة الحالة. Case Study

هـ- أسلوب المباريات الإدارية management Games

و - أسلوب القراءات الخاصة. Special Readings

ز - أسلوب الاستقصاء الجماعي. Group Inquiry

ح- أسلوب التدريب متعدد الوسائط. Mulstimedia Training

ط- أسلوب التدريب عن بعد. The distance training

ي- أسلوب بناء فرق العمل. Team building

(أبوغزلة، 2006)

وفضلاً عن الأساليب الواردة أعلاه فإن هناك أساليب قد تكون تقليدية لكنها هامة في تدريب الإداريين مثل المشاغل التربوية، والنقاش الجماعي، والمؤتمرات، والحوار المفتوح، والزيارات الميدانية، والمقابلة الاستجوابية، والحلقة الدراسية، (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1984).

وبغض النظر عن تعدد هذه الأساليب وتصنيفاتها، فإنها يجب أن تركز على أربعة مجالات هامة هي:

1. التدريب على التفكير الاستراتيجي.
2. التدريب على عملية صنع القرار الرشيد.
3. التدريب على الاتصال والتواصل.
4. بناء منظومة قيمية إيجابية.

ثالثاً: تنفيذ البرنامج التدريبي:

والمقصود هنا إدارة البرنامج التدريبي وإخراجه إلى حيز الوجود، وهذه المرحلة هي أكثر المراحل التدريبية حساسية حيث إن حسن تنفيذ البرنامج هو الذي ينبئ بنجاح البرنامج أو فشله، ومن هنا فإنه لابد من التنبه لعدد من الأمور مثل توقيت البرنامج، والتأكد من توافر المرافق والتسهيلات، والتأكد من قوائم المتدربين ومؤهلاتهم وخبراتهم ووظائفهم، والاتصال بالمدربين وتوفير متطلباتهم، ودفع مخصصاتهم، ومراجعة إجراءات إنتاج البرنامج بدقة، وتوفير كافة الإرشادات الهامة المتعلقة بسير البرنامج.

رابعاً: تقييم البرامج التدريبية: Evaluation of Training programs

أن التأكد من حسن تنفيذ البرنامج التدريبي ورصد نقاط قوته وضعفه يعد من الأمور الهامة في موضوع التدريب، وحسب درة والصباغ (1986)فإن التقييم هو "تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة، كما تقاس بها كفاءة المتدربين ومدى التغير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم، وكذلك تقاس بها كفاءة المدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي".

ومن الأساليب الشائعة في تقييم البرامج التدريبية:

أ - الإستبانة (Questionnaire)

ب- الملاحظة المباشرة (Observation)

ج- اللقاء الختامي مع المتدربين

ولعل أهم جوانب تقييم البرامج التدريبية هو قياس أثر التدريب أي مدى استفادة المتدربين من التدريب الذي خضعوا له،ويمكن أن يكون ذلك من خلال:

أ. دراسة مستوى التحسن الذي طرأ على العمل في الإدارات التي يعمل بها المتدربون.

ب. قياس مدى التغير في الأداء Job Performance وذلك بمقارنة النتائج الحالية بنتائج قياس الكفاءة السابقة.

ج. الاختبارات Test والتي يمكن بواسطتها الكشف عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.

د. الترقية Promotion على اعتبار أن الترقية هي مؤشر على نجاح البرنامج التدريبي في تحسين الأداء.

هـ. المجموعة الضابطة Control Group، ويتم هذا بإختيار مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية Experimental group مرت بالتدريب، وأخرى ضابطة Control Group لم تمر بالتدريب ومقارنة مستواهما. (الشاويش، 1996، 252)

1. السالم، مؤيد، صالح، عادل، (2002)، **إدارة الموارد البشرية**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن

2. علاقي، مدني، (1993)، **إدارة الموارد البشرية**، مؤسسة المدينة للصحافة، جدة، السعودية.

3. بطاح، أحمد، السعود، راتب، (1995)، أساليب تدريب مدير المدرسة الأردني، واقعها وسبل تطويرها، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

4. القريوتي، محمد، (1990)، **إدارة الأفراد**، عمان، الأردن

5. أبو غزلة، محمد، (2005)،**بناء برنامج تدريبي لمديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

6. مكتب التربية العربي لدول الخليج، (1984)، **الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادات التربوية**، الرياض، السعودية.

7. درة، عبد الباري، الصباغ، زهير، (1986)، **إدارة القوى البشرية: منحى نظمي**،دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

8. شاويش، مصطفى، (1996)، **إدارة الموارد البشرية**، دار الشروق،عمان، الأردن.

9. ترجمة عامر، سامح، (2011)، **إدارة الاداء**، دارالفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

1. Ivancevich, John M. (2001): **International Education Human resources management**, New York: McGraw – Hill.

2. Fink, E, & Resnick, L.B, (2001), Oeveloping principals as instructional leaders, **phi Delta Kapan**, 82 (8).

3. Hersey, P. Blanchard, K.H. & Johnson, D, E. (2001), **Management of organizational behavior: leading human resources**, Englewood cliffs, Nj prentice Hall.

4. Madfes, T.J., and J.H Shulman, eds, (2000), **Dilemmas in professional development a case based approach to improving practice**. San Francisco: west. Ed.

5. Steinberg, J. (2000), nations Schools struggling to find enough principals, **New York Tiems**, 3 September, AL.

6. Macbeath, J & Mortimore, P. (2001), **Improving School effectiveness**, Buckingham open university press.

7. Naidoo, Vist et al, (2007), using ICt to support professional development on open and distance learning in southern Africa, Available at: http://www.col.org/pcf2/papers/naidoo.pdf,accessedon:11-3.

8. Peterson, R.L, (2005), **Cultures in education and training**, In C. Brewer (Moderator Epistemological diversity in psychology symposium conducted at the American psychological association, Educational leadership conference, Arlington Virginia.

9. David, B. Chapin, (2001). An analysis of the effective of an educational leadership training program, Michigan state university Dal – A – 50/40.

10. Larry Lash Way (2003), Improving principal Evaluation, ERIC Digest, E.D. 482347.

الفصل السابع

التمكين الإداري

- مفهوم التمكين
- التمكين من وجهة نظر المدارس الإدارية
- مبادئ التمكين الإداري
- أساليب التمكين الإداري
- معوقات التمكين الإداري
- التمكين في مجال الإدارة التربوية

التمكين الإداري

أولاً: مفهوم التمكين

لقد عرف قاموس أكسفورد الفعل يمكن empower على أنه إعطاء القدرة للشخص الممَّكن، وإذن فإن فكرة التمكين تنطوي على خلق الدافعية والتحفيز، وقد عرف زيماكي وسشاف (zsmake & Schaaf، 1989) التمكين على أنه تحرير الإنسان من القيود، وتشجيع الفرد، وتحفيزه، ومكافأته على ممارسة روح المبادرة والإبداع، وحسب الأفندي (2003) فإن التمكين هو "إعطاء الصلاحية للعاملين في وضع الأهداف الخاصة بعملهم، واتخاذ القرارات وحل المشكلات في نطاق مسؤولياتهم وسلطاتهم"، وقد أصاب بيري (Berry، 1995) حين رأي أن التمكين هو حالة ذهنية (State of mind)، وأن هذه الحالة الذهنية لها جملة خصائص أهمها:

1. الشعور بالسيطرة والتحكم في الأداء.
2. الوعي والإحساس بإطار العمل الكامل.
3. المساءلة والمسؤولية عن نتائج أعمال الموظف.
4. المشاركة في تحمل المسؤولية فيما يتعلق بأداء المؤسسة التي يعمل فيها الشخص.

وغير بعيد عن الحالة الذهنية التي تحدث عنها "بيري" إرتأي توماس وفلتهاوس (Thomas and Velthouse، 1999) أن عدداً من المدارك تتولد لدى الأفراد عند تمكينهم وأهمها:

1. المعنى meaning : أي أن يشعر الفرد بقيمة العمل الذي يمارسه.
2. الكفاءة Competence: أي قدرة الفرد على القيام بالعمل بمهارة.
3. الاستقلالية Self–determination بمعنى أن الموظف حر في إختيار أسلوب العمل حسب تقديره.

4. التأثير Impact بمعنى درجة تأثير الفرد في إنجاز المؤسسة التي يعمل فيه الشخص.

ثانياً: التمكين من وجهة نظر المدارس الإدارية

أ. النظريات الكلاسيكية:

لم يكن التمكين معروفاً عندما ظهرت حركة الإدارة العلمية (Scientific management) على يد "فرديريك تايلور"، ولكن أي إستعراض سريع لمبادئها يشير إلى أن التمكين بمفهومه الحديث لم يكن وارداً حيث كان ديدن هذه الحركة هو التركيز على الإنتاج، واعتبار الإنسان العامل "آلة"، ولم تختلف النظرية الإدارية "لهنري فايلول" عن حركة الإدارة العلمية، حيث ركزت المبادئ الأربعة عشر لفايول على ضبط شروط العمل من دون إعطاء الموظف حرية معقولة للتصرف، وبدورها لم تختلف البيروقراطية لماكس ثيبر عن سابقتيها حيث اهتمت بالالتزام بالقوانين، وتقسيم العمل، والتوثيق، وهرمية السلطة، بينما لم تهتم بإعطاء الحرية للإفراد العاملين وتمكينهم.

ب. النظريات السلوكية:

لا شك أن النظريات السلوكية ممثلة بجهود ماري باركرفوليت وإلتون مايو وماسلو وغيرهم اهتمت بالإنسان أكثر مما فعلت النظريات الكلاسيكية، والواقع أن هذه النظريات ركزت على رضا الموظف (العامل)، وارتفاع روحه المعنوية، وإشباع حاجاته المختلفة، واعتبرتها المدخل الحقيقي لتعظيم الإنتاج، وعليه فإنه يمكننا القول بأن هذه النظريات هي التي أوجدت التربة الخصبة لظهور مفهوم التمكين بمعناه المعاصر.

ج. النظريات الحديثة

إذا استعرضنا مبادئ النظريات الحديثة كالنظرية الظرفية، ونظرية النظم، ونظريات الجودة، ونظرية "z" (الإدارة اليابانية) فإننا نلاحظ اهتماما متزايداً بالفرد العامل فالنظرية الظرفية مثلاً ارتأت أنه ليس هناك أسلوب إداري أمثل وإنما هناك موقف يقرر هذا الأسلوب، ولكن النظرية التفاعلية التي تلتها عدلت هذه النظرية حيث تحدثت عن أركان ثلاثة أهمها الركن الإنساني وهذه الأركان هي القائد، والمرؤوسين والموقف، وفيما يتعلق بنظرية النظم فقد اعتبرت أن الإنسان هو أحد المدخلات المهمة في أي نظام، وأما نظرية "z" فقد ركزت على الموظف بشكل واضح وآمنت بضرورة توظيفه مدى الحياة(Lang –1ife employment) وبضرورة مشاركته في صنع القرار، وبمعنى آخر فقد أهتمت هذه النظرية بتمكين الإنسان (الموظف)، ولم تختلف نظريات الجودة عن نظرية "z" في هذا المجال، فقد ركز رواد الجودة مثل "ديمنج"، و"جوران"، و"كروسبي" على مشاركة الموظف، وتدريبه، وتحفيزه حيث آمنوا بأن تحقيق الجودة أمر غير ممكن دون رضا الموظف، وانتمائه، ومبادرته.

ثالثاً: مبادئ التمكين الإداري

تشير الأدبيات ذات العلاقة بالتمكين إلى مبادئ كثيرة لكن ماكنجل (Mcgunnigle،2003) حدد سبعة مبادئ رأي أنها مستمدة من الأحرف الأولى لكلمة (Empower) وهي على النحو الآتي:

1. التعليم E–Education : بمعنى ضرورة تعليم كل فرد في المنظمة، الأمر الذي يفعّل العاملين، ويزيد من فرص النجاح في المنظمة.
2. الدافعية M– Motivation : أي التركيز على خلق الدافعية لدى العاملين من خلال إقناعهم بفكرة التمكين، وبيان دورهم الحيوي في إنجاح المنظمة.

3. وضع الهدف P– Purpose: بمعنى توضيح الأهداف للعاملين، وكذلك فلسفة المنظمة ومبادئها.

4. الشعور بالملكية O–Ownership أي أن العاملين يشعرون بأن المؤسسة هي ملك لهم بمعنى من المعاني وذلك نتيجة لتمكينهم.

5. الرغبة في التغيير W Willingness to change : أي أن تكون لدى العاملين الرغبة في الانجاز والارتقاء بمستوى المنظمة نحو الأفضل.

6. نكران الذات E– Ego elimination : وهذا وإن كان ينطبق على العاملين ينطبق بصورة أخص على المديرين الذين يُفترض أن ينكروا ذواتهم لصالح المنظمة التي يعملون فيها.

7. إعادة الهيكلة R– Restructuring: أي إعادة النظر في الهيكل التنظيمي، وتصميم الأعمال بقصد تحقيق مزيد من الفعالية من قبل الأفراد المعنيين، وقد تعنى إعادة الهيكلة منح الموظف سلطة الرقابة وتحمل المسؤولية من خلال المشاركة في التخطيط للأعمال والرقابة عليها.

رابعاً: خطوات التمكين الإداري Steps of Empowerment

إن التمكين الإداري يمكن تنفيذه من خلال عدد من الخطوات التي يُفترض أن تأتي متسلسلة ومنطقية تؤدي إلى الغرض، وقد أوردها الشياب وأبو حمور (2011) على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد أسباب الحاجة إلى التغيير

بمعنى أن يوضح المدير للعاملين الأسباب الكامنة وراء تمكينهم الأمر الذي يجعل العاملين يفهمون أكثر المهام والمسؤوليات الملقاه على عاتقهم، وكيف يمكنهم أن يؤدوها.

الخطوة الثانية: التغيير في سلوك المديرين:

إن التمكين لا يمكن أن يتحقق فعلاً بدون أن تتوفر رغبة ما لدى المدير في التنازل عن بعض سلطاته لمرؤوسية أملاً في تمكينهم، الأمر الذي يفرض إيماناً منهم بضرورة التمكين والتزاماً بممارسته.

الخطوة الثالثة: تحديد القرارات التي يشارك بها المرؤوسون

فكلما كثرت القرارات التي يشارك بها المرؤوسون كلما شعروا بالثقة، وبإمكانية النجاح، وبالمقدرة على تحمل المسؤولية، وتحقيق الإنجاز الأمر الذي يحقق التمكين ممارسة لا قولاً.

الخطوة الرابعة: تكوين فرق العمل

إن العمل يمكن أن يتحقق من خلال الفرد الواحد، ولكنه يمكن أن يتحقق بصورة أفضل من خلال الفرق (Teams) الأمر الذي يوفر عنصر المشاركة وتحمل المسؤولية مع الآخرين والتفكير الجمعي.

الخطوة الخامسة: تبادل المعلومات

إن توفر المعلومات الصحيحة هو العنصر الهام للإنجاز الفعال، ولذا فإن نجاح التمكين مرهون بالقدرة على توفير المعلومات الضرورية التي تمكن الفرد، أو فرق العمل من الأداء الناجح والمميز.

الخطوة السادسة: إختيار الأفراد المناسبين

لا شك في إن التمكين لا يمكن أن ينجح كفكرة، أو كفلسفة إذا لم يجد من ينفذ العمل بصورة سليمة وبدافعية عالية، ولذا فإن اختيار الأفراد المناسبين مسألة غاية في الأهمية.

الخطوة السابعة: توفير التدريب

إن إختيار الأفراد المناسبين لتمكينهم لا يكفي بحد ذاته بل لا بد من تدريب هؤلاء الأفراد على المهام التي سيقومون بها إما كأفراد أو كأعضاء في

فرق العمل، وهذا يعني تدريبهم على العمل الجماعي، وتحمل المسؤولية، والاتصال الفعال، وحل المشكلات بأسلوب منهجي منظم.

الخطوة الثامنة: الاتصال

والمقصود هنا أن تقوم الإدارة بالاتصال بكل المعنيين في المنظمة لتوعيتهم بأهمية التمكين وصور ممارسته، والأفراد الذي سيجري تمكينهم وصولاً إلى فهم أفضل من قبل جميع المستويات الإدارية وبل وجميع العامين في المنظمة لفكرة التمكين التي سيجري تنفيذها.

الخطوة التاسعة: وضع برنامج للمكافآت والتحفيز

والمقصود هنا هو وضع برنامج متكامل للمكافآت والحوافز المادية والمعنوية التي ستترتب على تمكين العاملين الأمر الذي يُفترض أن يدفعهم لمزيد من العطاء والإنجاز.

الخطوة العاشرة: عدم إستعجال النتائج

وذلك لأن طرح مسؤوليات جديدة على الموظفين من خلال تمكينهم فلا يجد مقاومة معينة أو عدم فهم، وبالتالي فإن المنظمة يجب ان تعطي نفسها الوقت الكافي لإنجاح عملية التمكين والا تستعجل حصاد النتائج حيث إنها آتية إذا أخذت المنظمة بكل أسباب النجاح.

خامساً: أساليب التمكين الإداري

إن التمكين الإداري يمكن أن يتم بأساليب كثيرة ومتعددة، وقد أورد ديفس (Davis) المشار إليه في اليعقوب (2004) عن عدة طرق لتمكين الموظفين وهي:

1. التمكين من خلال المسؤوليات أي تكليف الموظفين بالقيام بواجبات محددة.

2. التمكين من خلال الصلاحيات: أي إعطاء الموظفين صلاحيات أكثر الأمر الذي يقتضى أن يزيد من حماسهم للعمل.
3. التمكين من خلال الأداء المعياري: أي أن تضع الإدارة مستويات أداء معيارية أو مثالية لتحفيز الموظفين للوصول إليها من خلال تمكينهم.
4. التمكين من خلال التدريب: بمعنى أن التدريب يكسب العاملين القدرات والمهارات التي تمكنهم من أداء عملهم بصورة أفضل.
5. التمكين من خلال المعرفة: أي توفير المعلومات الصحيحة والضرورية للموظفين حيث إن هذه المعلومات تسهل عملية تمكينهم من الأداء الفعال والمطلوب.
6. التمكين من خلال التغذية الراجعة: حيث إن التغذية الراجعة تعطي للموظفين إمكانية تقييم الأداء بصورة موضوعية وصولاً إلى الارتقاء به.
7. التمكين من خلال التقدير: إي أن يظهر المديرون الاهتمام والتقدير لما يقوم به الموظف الأمر الذي يحقق رضاه، ويرفع من معنوياته، وبالتالي يرتقي بأدائه.
8. التمكين من خلال الثقة: بمعنى أن يظهر المدير الثقة بالموظف، ويشعره بأن لديه الإمكانية، الأمر الذي يعزز روحه المعنوية، ويمكنه من الارتقاء بمستوى إنجازه.
9. التمكين من خلال السماح بالفشل/ بمعنى الا يتوقع المدير من الموظف الممَّكن أن ينجح دائما، فهو قد يخفق أحياناً ولذا لا بد من تقبل المدير لذلك، فالإخفاق قد يقود إلى النجاح إذا تعلم الموظف من التجربة وآمن بقدراته على تجاوز الفشل.

سادساً: فوائد التمكين الإداري:

إن للتمكين الإداري فوائد عديدة لا يمكن تجاهلها وهي قد تكون على مستوى المنظمة، أو على مستوى الإدارات والأقسام أو على مستوى العاملين (المغربي، 2001) فعلى مستوى المنظمة يحقق التمكين للمنظمة إنجازات أكثر من خلال الفعالية والحفز الذي يوفره التمكين للعاملين، وعلى مستوى الإدارات والأقسام فإن التمكين يتيح لها حرية أكبر وتوظيف أكثر رشداً للموارد المتاحة، وعلى مستوى العاملين فإن التمكين يزيد من حماستهم، والايمان بقدراتهم وإمكانياتهم، فضلاً عن إغناء خبراتهم من خلال تكليفهم بمسؤوليات جديدة يقومون بها كأفراد، أو كأعضاء في فرق العمل ولعلنا لا ننسى في هذا السياق الفوائد التي يحققها التمكين للزبائن، حيث إن التمكين يقود إلى منجز أفضل وبجودة عالية من قبل المنظمة الأمر الذي يسعد الزبون ويجعله راضياً عن المنتج الذي يتلقاه.

سابعاً: معوقات التمكين الإداري:

إن تنفيذ التمكين الإداري ليس عملية سهلة فهى قد تصطدم بمقاومة من المديرين ورؤساء الوحدات الإدارية، وقد تقاوم من قبل حتى الموظفين أنفسهم الذين يراد تمكينهم، وذلك نظراً لتخوفهم من المسؤوليات الجديدة التي يمكن أن يكلفوا بها، فضلاً عن عدم أهلية البنية التنظيمية للمنظمة التي قد لا تيسر عملية التمكين وتسهل نجاحها، وقد يتصل بعدم أهلية البنية التنظيمية غياب العدالة التنظيمية، وعدم توفر نظام إتصال فعال، وسلبية المناخ التنظيمي بشكل عام، وقد أشارت العتيبي (2007) إلى جملة معوقات تحول دون تمكين الموظفين وأهمها:

1. مقاومة التغيير من قبل المديرين والموظفين.
2. تخوف الموظفين من تحمل المسؤولية، وما قد يترتب على التمكين من مساءلة، وبخاصة أن البعض يرى بأن التمكين يتلخص في ثلاثة أمور وهي (السلطة، المساءلة، الأنجاز) Authority، Accountabitity، Achievement
3. عدم توفر الموارد الإدارية.
4. جمود الثقافة التنظيمية، وسيادة الاتجاهات الإدارية السلبية فيها.
5. رتابة الهيكل التنظيمي، والمركزية الشديدة في إتخاذ القرارات.
6. خوف الإدارات من فقدان السلطة.
7. عدم وجود نظام مكافآت وحوافز فعال.

ثامناً: الفرق بين التمكين وتفويض السلطة:

Empowerment vs. Delegation of authority لقد عرف "أثرتون" كما ورد في الطروانه،(2006) تفويض السلطة على النحو الآتي" أن تعهد بالمسؤولية والسلطة إلى شخص آخر لإتمام واجب محدد بوضوح، ومتفق عليه تحت إشرافك وفي الوقت ذاته تحتفظ بالمسؤولية الكلية لنجاح العمل كاملاً" وبمقارنة هذا التعريف بالتعريفات السابقة للتمكين والتي تؤكد على ضرورة منح الموظفين الاستقلالية والحرية لإتخاذ القرارات في القضايا والاشكالات المختلفة التي تواجههم يتضح الفارق بين تفويض السلطة (Delegation of authority) والتمكين (Empowerment) فإن المسؤول الأعلى يشجع مرؤسية ويحفزه ويدربه للقيام بالعمل بنفسه، وإتخاذ القرارات المناسبة على مسؤوليتة الأمر الذي يعزز روح المبادرة، والاستقلالية وحرية التصرف لدى الموظف، وبمعنى أدق فإن الفارق

بين تفويض السلطة والتمكين يتجلى فيما يلي:

1. أن تفويض السلطة ينطوي على منح صلاحيات واضحة ومحددة وقد تكون مكتوبة ممن هو أعلى في التراتبية التنظيمية لمن هو أدنى مع إحتفاظ الأول بالمسؤولية عن الانجاز.

2. أن التمكين لا ينطوي بالضرورة على صلاحيات محددة ولكن على تدريب وتحفيز وإعطاء حرية في التصرف لمن هو أدنى في التراتيبية التنظيمية مع تحميله المسؤولية عن الانجاز.

ولعلنا يجب أن نلاحظ مع ذلك أن كلا المفهومين ينطويان على منح صلاحيات في الغالب ممن هو أعلى لمن هو أدنى في التراتبية التنظيمية

تاسعاً: التمكين في مجال الإدارة التربوية

هل التمكين ضروري وممكن في مجال الإدارة التربوية؟ إنه كذلك بالطبع، فهو ضروري لأن المؤسسة التربوية بحاجة دائمة ليس فقط إلى تجاوز حالات الترهل وبوادر الإخفاق التي قد تكون قائمة بالفعل، ولكنه ضروري أيضاً لأن المؤسسة التربوية مطلوب منها أن تكون مبادرة، ومتجددة، ومنافسة ومواكبة لكل التغيرات والمستجدات في عالم دائب التطور والتغير، والتمكين ممكن كذلك لأن جميع المعوقات التي يمكن أن تقف في وجهه يمكن تجاوزها، فالبنى التنظيمية يمكن إعادة النظر فيها، والثقافة التنظيمية يمكن رفدها بالاتجاهات الإدارية الإيجابية، والمديرين الخائفون على فقدان سلطاتهم يمكن توعيتهم وطمأنتهم، والموظفون المتخوفون من المسؤوليات المترتبة عليهم بسبب التمكين يمكن تأهيلهم وتحفيزهم كي يألفوا التمكين ويمارسوه بصورته المثلى التي تقود إلى تحقيق الفوائد ليس للمنظمة فقط، وإنما لهم أيضاً.

إن التطوير التربوي الذي يعتبر من مسؤولية الإدارة التربوية دائماً في جميع الأحوال لا يمكن تحقيقه بفعالية بدون تمكين العاملين وعلى جميع المستويات، ولعل المستوى الذي يجب أن يَبدأ به دائماً هو الأدارة العليا فهى التي تضع السياسات، وهي التي توفر الموارد، وهي التي تغني البيئة التنظيمية بالتوجهات الإيجابية، وهي التي تقدم الصورة والمثال الذي يجب أن يحتذى.

المراجع باللغة العربية

1. ملحم، يحيى، (2006)، **التمكين كمفهوم إداري معاصر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
2. الطروانة، حسين، (2006)، **العلاقة بين التمكين الإداريي وفاعلية إتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الإردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
3. أفندي، حسين، (2003)، **تمكين العاملين مدخل للتحسين والتطوير المستمر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
4. عبد الوهاب، سمير، (2000)، **إدارة الموارد البشرية**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
5. العبيدين، بثينة، (2004)، **العلاقة بين التمكين الإداري وخصائص الوظيفية في كل من شركة الاسمنت الأردنية ومؤسسة الموانئ الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
6. العتيبي، سعد، (2004)،**تمكين العاملين إستراتيجية للتطوير الإداري**، الاجتماع الإقليمي الثاني للشبكة الإدارية، وتنمية الموارد البشرية13–11 ديسمبر ، مسقط، سلطة عمان.
7. العساف، حسين، (2006)، **التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

8. الفياض، محمد، (2005)، **تمكين العاملين كمدخل إداري وأثره على القدرة التنافسية للمنظمة**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية المفتوحة للدراسات العليا، عمان، الأردن.

9. الخاجة، فاطمة، (2006)، **أثر المناخ التنظيمي على تمكين العاملين**،أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

10. ناجي، بسام، (2005)، **درجة فهم الإداريين لتفويض السلطة ودرجة ممارستهم بها وعلاقتها بكفاءة اتخاذ القرار الإداري في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

11. الشياب، أحمد، أبو حمور، عنان، (2011)، **مفاهيم إدارية معاصرة** الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12. الصقرات، سمية، (2010)، **التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام الوظيفي لدى المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في المملكة الأردنية الهاشمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك الأردن.

13. السويعي، عمر، (2010)، **التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدمام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

14. اليعقوب، تمارا، (2004)، **ثقة الموظف بالمديرين ودورها في إدراكه للتمكين في القطاع الحكومي: دراسة ميدانية من وجهة نظر الموظفين في وزارة الصناعة والتجارة والمؤسسات العامة التابعة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

15. المغربي، عبد الحميد، (2001)، **تمكين العاملين في المصالح الحكومية** ومنظمات القطاع الخاص: دراسة تطبيقية على المنظمات العاملة بمحافظة دمياط، **المجلة العلمية للتجارة والتمويل**، كلية التجارة، جامعة طنطا، طنطا، جمهورية مصر العربية.

16. العتيبي، حلا، (2007)، **العلاقة بين الأنماط القيادية والتمكين الإداري: دراسة اتجاهات المديرين في المؤسسات العامة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع باللغة الأنجليزية

1. Randoph and Sashkin، (2002)، Can organizational empowerment work in multinational Settings?، **Academy of management executive**، 16 (1).
2. Randoph، W.A. (2000)، **Re-thinking empowerment: why is it hard to achieve?** 29 (2).
3. Karter، R. (2004)، Confidence: How wining Streak and losing Streaks begin and end، **Crown Business.**
4. Civerolo، John، (2004)، people empowerment: how to guarantee success in impowerment initiatives، **available at www.partners for excellence: com/v3artl.htm.**
5. Dimitriades، Z.S.، (2001)، empowerment in total quality: designing and implementing effective employee decision - making strategies. **Quality management Journal** ASQ، volume 8 Issue 2.
6. Franz، Cheny، (2004)، Across Cultural study of employee empowerment and organizations justices، **IphD dissertation**، wayne state university.
7. Littrell، Rmie F. (2002)، employee empowerment in china، a case study site: file: **llc:/Docume/admin/locls**.
8. Murrell، K.L.، and Meredith، M.، (2000). **Empowering employee**. New York. McGraw - Hill.
9. Nelsen، J. and Pedersen، C.، (2003)، The Consequences and limits of empowerment in financial services، **Scandinavian Journal of management**، volume، 19 (1).
10. VNDP، **Human development report**، op cit.
11. Zemeke، R. and Schaaf، D. (1989)، **The service edge: 101 companies that profit from customer care**، New York: New American Library.

12. Dowen، D.E. and lawler، EE. (1992)، The empowerment of service workers: what، why، how and when، **Sloan management review**، spring.
13. Thomas، K.W.، and Velthouse، B.A (1999)، Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivations، **Academy of management review**، 15 (4).
14. Luthans، Fred، (1992)، **Organizational behavior**، the edition، McGraw hill، Inc، N.Y.
15. Stirr، Thomas، (2003)، Fundamentals of empowerment: available at **www.40uncestoheaven.com**.fundamentals of empowerment. Final. PDF.
16. McGunnigle، P. (2003)، **Employee empowerment, participation and involvement**، electronic version، available at:

http://www.hlst.hsn.ac.uk/resources/empowerment markingscheme،pdf.

الفصل الثامن

إدارة الجودة الشاملة

- مفهوم إدارة الجودة الشاملة
- تطور إدارة الجودة الشاملة
- أهداف إدارة الجودة الشاملة
- مبادئ إدارة الجودة الشاملة
- متطلبات إدارة الجودة الشاملة
- خطوات تنفيذ إدارة الجودة الشاملة
- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

إدارة الجودة الشاملة

أولاً: مفهوم إدارة الجودة الشاملة

إن إدارة الجودة الشاملة هي من أحدث الأساليب أو المداخل الإدارية الحديثة التي يُراد من خلال تبنيها الارتقاء بمستوى الأداء وصولاً إلى الأهداف المنشودة، ولقد أختلف الباحثون في تعريف إدارة الجودة الشاملة فقد عرفتها منظمة المقاييس العالمية ISO على أنها عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المصالح الأخرى، ويعرفها "كروسبي" (1992)، وهو أحد أعلام إدارة الجودة الشاملة على أنها "منهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقاً حيث إنها الأسلوب الأمثل لمنع حدوث المشكلات من خلال العمل مع تحفيز وتشجيع السلوك الإداري والتنظيمي الأمثل في الأداء واستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفعالية" ويعرفها ستيفن كوهن ورولاند جراند (Stephenk & Roland) كما ورد في حاروش (2015) على أنها " التطوير والمحافظة على إمكانيات المنظمة من أجل تحسين الجودة وبشكل مستمر والإيفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها، وكذلك البحث عن الجودة وتطبيقها في أي مظهر من مظاهر العمل بدءاً من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاءً بمعرفة مدى رضا المستفيد عن الخدمات أو المنتجات المقدمة له"، والواقع أن أي إستعراض معمق للتعريفات السابقة وغيرها يفيدبأن إدارة الجودة الشاملة تركز على جملة أفكار أساسية أهمها:

1. الاهتمام برغبات الزبون وجعلها الأساس الذي تنطلق منه الإدارة لتطوير الخدمة المقدمة.

2. التحسين والتطوير المستمرين.
3. الحاجة إلى تغيير اتجاهات العاملين في المنظمة بحيث يدركون بأن نجاح المنظمة وتقدمها يفيدهم على الصعيد الفردي كما يفيد المنظمة.
4. الاعتماد على البيانات والمعلومات الدقيقة كأساس لاتخاذ القرار.
5. العمل الجمعي أو فرق العمل حيث أن " روح " الفريق تؤدي دائماً إلى نتائج أفضل.
6. تفويض السلطة لتمكين العاملين من القيام بواجباتهم بأفضل أسلوب ممكن.
7. التركيز على تدريب العاملين بقصد إكسابهم المهارات اللازمة.
8. مكافأة العاملين بصورتها: المادية والمعنوية.

الرواد الاوائل في إدارة الجودة الشاملة

تتضمن إدارة الجودة الشاملة العديد من المبادئ والتي لها علاقة مع بعضها البعض والتي ترنو إلى تحقيق مدخل شامل في أداء العمل.
ومن أبرز العلماء الذي وضع مبادئ في إدارة الجودة الشاملة "ادوارد ديمنج" وتعد مبادئ ادوارد ديمنج من أكثر المبادئ لإدارة الجودة الشاملة تطبيقاً في المؤسسات الانتاجية والخدمية والتي تنص على الآتي:

1. خلق الاندماج والتناسق بين الهدف والخطة وذلك لتحسين الخدمة والإنتاج وتوزيع المصادر لتحقيق الحاجات طويلة الأجل.
2. تبني المؤسسة للفلسفة الجديدة في إدارة الجودة الشاملة.
3. التوقف عن الاعتماد على "التفنيش" بنهاية العملية الإنتاجية كطريقة لتحقيق الجودة والقيام ببناء الجودة في المنتج من الأساس.

4. التخلي عن فلسفة الشراء من الممولين اعتماداً على السعر فقط والبحث عن مقاييس هادفة اكثر للجودة بالإضافة إلى السعر والعمل على تقليل التكاليف الكلية وليس التكاليف الإبتدائية.

5. تعريف وتوضيح المشاكل والعمل المستمر على تحسين الانتاج والخدمات داخل المؤسسة.

6. إيجاد طرق حديثة للتدريب على رأس المال ومشاركة الإدارة في التدريب.

7. إيجاد طرق جديدة في الاشراف على العمال.

8. طرد الخوف من نفوس العاملين وبناء الثقة وخلق بيئة مشجعة للإبداع في المؤسسة وتشجيع الاتصالات من أعلى لأسفل وبالعكس داخل المؤسسة.

9. القضاء على العوائق التنظيمية بين الأقسام وضرورة عمل الافراد في كافة الاقسام داخل المؤسسة والعمل بروح الفريق الواحد لحل المشكلات التي تواجههم في عملية إنتاج السلع والخدمات.

10. التوقف عن نقد الموظفين في المؤسسة حيث أن معظم مشاكل الجودة تتعلق بالانظمة والعمليات التي أوجدت من قبل إدارة المؤسسة والتي لا علاقة للموظفين بها.

11. إلغاء مقاييس العمل التي تفرض حصصاً عددية على العاملين في المؤسسة، وبدلاً من ذلك العمل على ايجاد نظام اشراف مشجع، واستعمال طرق احصائية في عملية التحسين المستمر للجودة والانتاجية.

12. التشجيع على البراعة في العمل عند تقييم الأداء وتشجيع الإدارة بالاهداف داخل المؤسسة.

13. ايجاد برنامج قوي وفعال للتعليم والتنمية الذاتية لكل فرد داخل المؤسسة.

14. إعداد الإدارة العليا وكل موظفي المؤسسة للعمل على تحقيق المبادئ الثلاثة عشر السابقة ومتابعتها يومياً وذلك لتحقيق عملية التحول اللازمة.

ثانياً: تطور إدارة الجودة الشاملة

لقد بدأت إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري متبلور وواضح في سبعينات القرن العشرين على يد عدد من العلماء والباحثين أبرزهم " إدوارد ديمنغ" "وجوزيف جوران" و" إيشيكاوا" وقد مرت هذه الإدارة في عدة مراحل قبل تأخذ طابعها النهائي المعروف وهذه المراحل هي كما ورد في بطاح (2006):

1. مرحلة الفحص Incpection أو المعاينة والتفتيش وهي التي تنطوي على قياس وإختبار المنتج وتحديد مدى مطابقة المنتج للمواصفات الفنية.

2. ضبط الجودة quality control والتي تنطوي على النشاطات والأساليب الاحصائية التي تضمن المحافظة على المواصفات المطلوبة.

3. مرحلة ضمان الجودة أو تأكيد الجودة Quality assurance.

4. إدارة الجودة الشاملة Total Quality management

ثالثاً: أهداف إدارة الجودة الشاملة.

ترمى إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق عدة أهداف وعلى عدة مستويات وأهم هذه الأهداف هي:

1. على مستوى مجتمع المنظمة: والمقصود هنا نجاح المنظمة في "تسويق" مخرجاتها سواء في مجتمعها المحيط مباشرة (المجتمع المحلي) أو مجتمعها الخارجي الكبير.
2. على مستوى المنتج: بمعنى التوصل إلى منتج أو مخرج بمواصفات عالية محددة سلفاً.
3. على مستوى عمليات المنظمة: بمعنى تفعيل عمليات المنظمة لتقليل الهدر وتحقيق العائد بأقصى قدر من الفعالية وأقل قدر من الكلفة.
4. على مستوى العاملين في المنظمة: وذلك بتأهيلهم وتدريبهم تحفيزهم وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرسومة التي تحقق طموحاتهم كأفراد وتحقيق طموحات المنظمة في آن واحد.
5. على مستوى المستهلكين: بمعنى إرضاء "الزبون" أو المستهلك من خلال تقديم مخرجات متميزة ذات مواصفات رفيعة.

رابعاً: مبادئ إدارة الجودة الشاملة

تستند إدارة الجودة الشاملة إلى جملة مبادئ أهمها:

1. تفهم ودعم الإدارة العليا.
2. التركيز على " المستفيد" أو المستهلك".
3. التركيز على ديمومة الجودة وإستمراريتها.

4. توفير نظام فعال للاتصال.
5. إتخاذ القرارات المبنية على الحقائق.
6. إشراك جميع العاملين في جهود تحسين الجودة.
7. الاهتمام بالتغذية الراجعة لما لها من أثر في التصويب والتجويد.

(السعود، 2009)

خامساً: متطلبات إدارة الجودة الشاملة

إن تطبيق فلسفة إدارية مثل إدارة الجودة الشاملة تتطلب تهيئة عدة ظروف والتأكد من عدة مستلزمات، وقد أشار هيجان (1996) إلى عدد من هذه المتطلبات الهامة وهي:

1. تقييم الوضع الراهن للمنظمة وبالذات احتياجات الزبائن من خلال الاتصال المباشر معهم وإجراء الدراسات الاستطلاعية.
2. ضرورة معرفة الأسباب والمشكلات التي تبرر إستخدام إدارة الجودة الشاملة.
3. تصميم برامج تدريبية وعلى كافة المستويات في المنظمة لتأهيل العاملين بمفهوم إدارة الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها بنجاح.
4. توفير "دليل للجودة".
5. توفير قاعدة معلوماتية وبيانات ضرورية تمكن من التطبيق بنجاح.
6. تطوير أنظمة حوافز مادية ومعنوية مناسبة.

سادساً: فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

إن هناك فوائد عديدة تترتب على تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد أشار كل من بطاح (2006)، واللوزي (2003) إلى هذه الفوائد وأهمها:

1. تحسين نوعية الخدمات المقدمة.
2. تحسين الوضع التنافسي للمنظمة.
3. تخفيض تكاليف العمل، وذلك بسبب القيام بالأعمال بصورة صحيحة من المرة الأولى.
4. رفع درجة رضا المستفيد أو المستهلك.
5. العمل على تحسين وتطوير أساليب العمل.
6. زيادة ولاء العاملين للمنظمة، وفيما يتعلق بالعاملين بالذات فإن تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى عدد من الفوائد أهمها منح العاملين فرصة إستخدام قدراتهم وخبراتهم، وتنمية مهاراتهم من خلال المشاركة في تطوير أساليب العمل، وتقديم الحوافز المناسبة للعاملين مقابل العمل.

سابعاً: خطوات تنفيذ إدارة الجودة الشاملة:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة لا يتم دفعة واحدة وإنما يتم من خلال خطوات عدة تختصر عادة في ثلاث هي:

1. الإعداد.
2. التحفيز.
3. التنفيذ.

ففي مرحلة الأعداد لا بد تحديد رؤية المنظمة ورسالتها، ولابد من التعرف على المشكلات التي تواجه المنظمة داخلياً مع إدارتها والعاملين فيها، ولابد هنا من التركيز على شكاوي المستهلكين وطموحاتهم المتعلقة بالمخرجات، وفي مرحلة التحضير لابد من توفير الأجهزة والمستلزمات المادية المختلفة، كما لابد من تأهيل العاملين وتدريبهم وتوعيتهم فضلاً عن تصميم برنامج تحفيز مادي ومعنوي ذي معنى بالنسبة إليهم، ولعل الأهم في مرحلة التحضير هو ضمان إلتزام الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومحاولة إثراء الثقافة التنظيمية ورفدها بالاتجاهات الإيجابية مثل التميز، والتطوير والتنافسية.

ثامناً: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

لقد قال "يمنغ" أحد رواد إدارة الجودة الشاملة أنه لا يمكن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أية منظمة بنفس الطريقة التي تضع بها السجادة على أرضية بيت جديد، وهذا معناه ببساطة أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة ليست مسألة سهلة بل إن ثمة عقبات وعراقيل قد تقف في وجه عملية التطبيق، وقد أشار المختصون (محفوظ، 2004)، إلى أهم هذه العقبات وهي:

1. قلة التزام الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
2. عدم توفر الكوادر البشرية على كافة المستويات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
3. عدم توفر التشريعات المناسبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
4. عدم الاهتمام بعملية قياس وتقييم الأداء.
5. عدم توفر أنظمة معلومات فعالة ومناسبة.
6. عدم وجود نظام اتصال فعال.

7. إستعجال النتائج.

8. جمود الثقافة التنظيمية.

9. عدم تطبيق المساءلة، وأنظمة العقوبات في حالة التجاوزات.

10. مقاومة التغيير من قبل بعض العاملين خوفاً مما يمكن أن يترتب على التغيير من فقدان لامتيازاتهم.

تاسعاً: إدارة الجودة الشاملة في السياق التربوي

إن النظام التربوي هو المسؤول عن حماية التراث المجتمعي ونقله من جيل إلى جيل، وهذا يتطلب منه أن يكون فعالاً وقادراً ليس فقط على ديمومة المجتمع بل على نمائه وتطوره إلى الأمام، ولتحقيق هذا الهدف فإن النظام التربوي– أي نظام تربوي– بحاجة إلى أن يجدد نفسه باستمرار كي يستطيع أن يواكب المستجدات والمتغيرات، ولعل أسلوب إدارة الجودة الشاملة هو أحد الأساليب الإدارية لتفعيل ذاتها وصولاً إلى تحقيق الأهداف المطلوب منها، وإذا رجعنا إلى التاريخ وإلى تجارب الدول الأخرى فإننا نجد أن هذه الدول قد أفادت من هذا الأسلوب الإداري في تعظيم إنتاجها، ومنافسة الدول الأخرى بجدارة.

ولطالما أشير في هذا الصدد إلى اليابان والولايات المتحدة الأمريكية حيث ظهر رواد إدارة الجودة الشاملة ووضعوا هذه الفلسفة الإدارية موضع التنفيذ وحققوا النتائج الباهرة التي حققوها وإن كانت في المجال الصناعي والتجاري أكثر منه في المجالات الأخرى ومنها المجال التربوي.

إن إدارة الجودة الشاملة يمكن تطبيقها في الميدان التربوي كما يمكن في أي ميدان آخر، وإن كان الميدان التربوي أعقد بحكم أنه يتعلق بالعنصر البشري

من حيث تربيته وصياغة ذهنيته، ولذا فإن من المألوف أن يصطدم التطبيق بعدد من العوائق مثل محافظة الإدارة، ومقاومة العاملين، وجمود الثقافة السائدة نسبياً، ولكن الصحيح أيضاً هو أن أية إدارة للنظام التعليمي مؤمنة بإدارة الجودة الشاملة، وديمقراطية، واعية بأساليب تطبيق هذه الإدارة هي قادرة على تطبيقها والوصول بها إلى النتائج المتوخاة.

إن النظام التربوي في ظل الظروف العالمية الآن مطلوب منه أن يتصف بالتميز، والجودة، والتنافسية، وذلك حتى يستطيع أن ينافس في ظل متغيرات العصر كالعولمة، وشيوع المعرفة، وثورة المواصلات والاتصالات، وتنامي التكنولوجيا، واتفاقيات " الجات" وغيرها.

المراجع باللغة العربية

1. اللوزي، موسى، (2003)، **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. ماضي، محمد، (1995)، **إدارة الجودة**، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
3. القحطاني، سالم، (1993)، إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي، **مجلة التنمية الإدارية**، العدد (78).
4. السعود، راتب، (2009)، **الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق**، طارق للخدمات المكتبية، عمان، الأردن
5. جابولونسكي، جوزريف، (1994)، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة: نظرية عامة**، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
6. السعود، راتب، (2002)، إدارة الجودة الشاملة أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، ع(2).
7. عشيبة، فتحي، (2000)، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلة، **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، العدد المتخصص رقم (3).
8. عقيلي، وصفي(2001)، **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. بطاح، أحمد، (2006)، **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، دار الشروق، عمان، الأردن.
10. حاروش، نور الدين، حروش، رفيقه، (2015) **علم الإدارة من المدرسة التقليدية إلى الهندرة**، دارة الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. التميمي، فواز، (2008)، **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو9001**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتويع.

12. ويليامز، ريتشارد، (2004)، **أساسيات إدارة الجودة الشاملة**، (ترجمة مكتبة جرير)، السعودية.

13. الدراركه، مأمون، الشبلي، طارق، (2002)، **الجودة في المنظمات الحديثة**، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.

14. كاظم، حمود، (2002)، **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

15. المغربي، كامل، (2010)، **السلوك التنظيمي**، دار الفكر، عمان، الأردن.

16. الخطيب، أحمد، (2001)، **الإدارة الجامعية: دراسات حديثة**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

17. جودة، محفوظ، (2014)، **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، ط1، دار وائل للنشر، عمان.

18. عليمات، صالح، (2002)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، ط1، إربد، الأردن.

19. صيداني، يوسف، (2001)، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي**، الحلقة الخامسة من الإدارة التربوية في البلدان العربية، تحرير عدنان الأمين، بيروت، لبنان.

20. كفوري، كارول، (2001)، **إدارة الجودة الشاملة وتدريب المعلمين**، الحلقة الخامسة من الإدارة التربوية في البلدان العربية، تحرير عدنان الأمين، بيرون، لبنان.

21. الهيجان، عبد الرحمن، (1994)، منهج علمي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الكلية، **مجلة الإدارة العامة**، المجلد (34)، العدد (3).

22. الترتوري، محمد، جويحان، اغادير. (2006)، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن

23. الحداد، عواطف، (2009) إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن

1. Nelson, Christopher & Sillas, Lu (2004), Implementing software quality assurance within an organization of 5000 employees, **Quest** communication international lnc, Denver, Colorado, U.S.A.
2. Woodhouse, David, (2004), Australian Universities quality Agency, Melbourne, Australia, **Available at http://www.auqa.edu.**
3. Baher, Ronald L. (2002), Evaluating quality and effectiveness: regional accreditationa, principles and practices, **Journal of academic librarianship**, vol. 28, Issue □.
4. Cstillo, Jawer Alvarez Del, (2000): evaluation and accreditation of engineering programmes in Lafin American, **European Journal of engineering Education**, Vol, 25, Issue 3.
5. Cotton, Kathleen Applying total quality management principles to secondary Education, **School improvement series snapshot,** 35. Available at http://www.nwrel.org/scpd,sirs/9/50.35html. 411.
6. Dill, D. & William M. (2000), Accreditation role in quality assurance in the United states, **Higher Education Management**, Vol. 10. No 2.
7. Ingewsoll, Gary M. (2005), The role of students performance outcomes in quality assurance in higher Education, **The 5th conference of the college of Education**, University of Bahrain, Kingdom of Bahrain 11th – 13th April, Vol. 4.
8. Kohler, Jurgen, (2003), quality assurance, accreditation and recognition of qualifications as regulatory mechanisms in the European higher Education, **Area higher Education in Europe**, vol, v111 (28) No. (3).
9. Shcades A. (2003); Recent quality assurance activities in Germany, European Journal of Education, Vol (38), No, (3).
10. Stewling, Bell, (2000); Accreditation: Certifying public works Excellence, **American city & county**, vol. 115. Issue 11.

الفصل التاسع

الهندرة الإدارية

- مفهوم الهندرة
- أهداف الهندرة
- متطلبات الهندرة الإدارية
- مبادئ الهندرة الإدارية
- فوائد تطبيق الهندرة الإدارية
- علاقة الهندرة بإدارة الجودة الشاملة
- إمكانية تبني الهندرة في ميدان الإدارة التربوية

أولاً: مفهوم الهندرة:

تعني كلمة الهندرة إعادة الهندسة الإدارية Reengineering، ومن الواضح أن الأصل هو إعادة الهندسة كما يفيد اللفظ الإنجليزي، ولكنه يعني إعادة الهندسة الإدارية عندما يطبق في السياق الإداري، وتعود فكرة الهندرة إلى مايكل هامر الذي كتب مقالاً عن الموضوع في مجلة Harvard business review مشيراً فيه إلى أن التحدي الرئيس الذي يواجهه المديرون هو عدم إضافة قيمة للعمل بدلاً من إستخدام التكنولوجيا لإتمام ذلك، وقد عرف مايكل هامر وزميله جيمس شامبي Champy & Hammer الهندرة على أنها إعادة التفكير المبدئي والأساسي وإعادة تصميم العمليات الإدارية بصفة جذرية بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية تدريجية، في معايير الأداء الحاسمة والتي تشمل الكلفة والجودة والخدمة السريعة.

وقد عاد «هامر» ووضع مع زميله «ستيفن» في عام (2000) تعريفاً آخر مفادة أن الهندسة الإدارية هي « إعادة التفكير الجوهري في عمليات المنظمة وإعادة تصميمها بشكل جذري لتحقيق تحسينات جذرية في الإدارة».

وقد عرف قوى (2007) الهندرة على أنها إعادة التصميم السريع والجذري للعمليات الإدارية والإستراتيجية ذات القيمة، وكذلك للنظم والسياسات والهياكل التنظيمية المساندة بهدف تعظيم تدفقات العمل وزيادة الإنتاجية، كما عرفها ماهر (2007) على أنها «إعادة تصميم العمليات والإجراءات الهامة بشكل سريع وجذري وبثلاث كلمات تعرف الهندرة بأنها تغيير سريع وجذري». ومن خلال للاستقراء الدقيق للتعريفات المختلفة يتضح بجلاء أن العناصر الأساسية في «الهندرة» هي:

1. إعتماد منهجية التغيير الشامل.
2. التركيز على العمليات وليس على الأنشطة.
3. التركيز المكثف على الزبون أو متلقي الخدمة.
4. إعتماد تكنولوجيا المعلومات كمحرك رئيس.

ثانياً: أهداف الهندرة:

ترمي الهندرة إلى تحقيق جملة أهداف أشار حافظ (2010) إلى أهمها وهي:

1. التخلص من التعقيدات المكتبية.
2. السرعة والتميز في الأداء.
3. إستخدام نظم المعلومات في عمليات التحليل والرقابة والاتصالات.
4. خفض عدد المستويات التنظيمية.
5. تحويل التنظيم من هرمي إلى أفقي.
6. تشجيع الابتكار وتحفيز العاملين.
7. التركيز على العمليات ذات القيمة المضافة.

ثالثاً:متطلبات الهندرة الإدارية:

لقد أشار رائدا الهندرة وهما «مايكل هامر» و «جيمس شامبي» (1993) إلى أن هنالك متطلبات كثيرة لتطبيق مفهوم الهندرة الإدارية وأهمها:

1. تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة وسلسلة المواصفات العالمية (ISO9000)
2. وجود قناعة تامة لدى الإدارة العليا بأهمية تطبيق الهندرة الإدارية وبلورة سياسات واضحة في ضوء ذلك.

3. تطبيق الهندرة الإدارية بدءاً من الإدارة العليا مروراً بالإدارة الوسطى وإنتهاءً بالإدارة التنفيذية، وذلك لما للإدارة العليا من دور رئيس في وضع السياسات، وتوفير الأموال اللازمة، ومتابعة التنفيذ.
4. إبتداع أساليب جديدة في العمل.
5. تأهيل وتدريب كوادر قادرة على القيام بالعمل المطلوب وفق فلسفة الهندرة.
6. الاهتمام بالعمليات أكثر من الأهتمام بالإدارات.
7. التركيز على تكوين «فرق عمل» لتحقيق الإنجاز مع توفير أفضل قدر من المرونة والأستقلالية لها.
8. دراسة البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة قبل المباشرة بالتطبيق المنهجي لمفهوم الهندرة.
9. تنوير العاملين بفوائد الهندرة وعوائدها عليهم وعلى المنظمة لضمان حماسهم في التنفيذ والتقليل من مقاومتهم وقد يتطور هذا التنوير ليصبح تغييراً في الثقافة التنظيمية السائدة أي تعزيز ثقافة المنظمة بالاتجاهات الإيجابية في العمل كالمنافسة والتميز .

رابعاً: مبادئ الهندرة الإدارية:

لكي يتم تطبيق الهندرة الإدارية بأسلوب منهجي ومنظم ومنتج لابد من الإلتزام بعدد من المبادئ الهامة وهي كما أوردها حافظ (2010):

1. دمج المهام الفرعية المتكاملة في مهمة واحدة.
2. إعادة تصميم العملية الواحدة من بدايتها وحتى نهايتها.

3. تصميم العملية الواحدة بشكل يمكنها من أداء أكثر من عمل في آن واحد.

4. تبني أسلوب فرق العمل والجهد الجماعي.

5. الاستعانة بنظام معلومات حديث مع تبني فكرة اللامركزية في استخدامه.

6. تقليل عدد مرات المراجعة والتدقيق لتوفير السرعة في الأداء.

7. إعطاء الموظفين السلطة الكافية لأداء مهامهم بكفاية.

خامساً: فوائد تطبيق الهندرة الإدارية:

إن مما لا شك فيه أن هناك فوائد كثيرة تترتب على تطبيق الهندرة، وهي طبقاً لما يكل هامر وجيمس شامبي كما يلي:

1. تجميع الأعمال ذات التخصصات المتشابهة أو المتعلقة بخدمة معينة وتكليف فرق عمل بالقيام بها، وذلك لتوفير الوقت والتكاليف.

2. تحويل الوظائف من أعمال بسيطة إلى أعمال مركبة الأمر الذي يفترض أن يؤدي إلى زيادة ترابط الجماعة والحد من الصراع في المنظمة.

3. منح العاملين إستقلالية أكبر أثناء تأديتهم لواجباتهم.

4. الاعتماد على التعليم والتدريب وليس على التدريب فقط لتأهيل العاملين وإكسابهم المهارات المطلوبة.

5. التركيز في معايير الأداء على النتائج.

6. إعادة النظر في الحوافز المادية والمعنوية بما يخلق دافعية أكبر للعمل والإنجاز.

7. إحداث تغيير في الثقافة المنظمية (Culture Organizational) السائدة بحيث تتميز بمفاهيم المنافسة (Competativeness) والتميز (Excellence)، والجودة (Quality).
8. تحويل النظام من هرمي إلى أفقي والمقصود هنا أن تتحول مسؤولية الانجاز هنا من المديرين إلى فرق العمل وهذا معناه الانتقال من التنظيم الهرمي إلى التنظيم الإداري المنبسط.
9. تحول لمسؤولين من تنفيذيين إلى قادة، وذلك بحكم الثقة والاستقلالية الممنوحة لهم الأمر الذي يعزز معنوياتهم، ويدفعهم إلى تحقيق مستويات أعلى من الانجاز.

سادساً: علاقة الهندرة بإدارة الجودة الشاملة:

لقد سبق وعرفنا الهندرة، أما إدارة الجودة الشاملة فلها تعريفات كثيرة لكن فكرتها العامة تقوم على شكل جماعي لأداء الأعمال يتم فيه التركيز على التحسينات فقط أياً كان مجال هذه التحسينات بينما تركز الهندرة على تغيير سريع وجذري وكثيراً ما تقرأ في أدبيات الهندرة على أنها البدء من جديد اي من «نقطة الصفر»، وأنها ليست «ترميماً»، أو «تغييراً تجميلياً :بل التخلي التام عن أساليب العمل القديمة، والتفكير بصورة جديدة مختلفة كلياً، ورغم أن بعض الباحثين أعتبر أن الهندرة والجودة الشاملة وجهان لعملة واحدة إلا أن ثمة أوجه شبة وإختلاف بين المفهومين وضحه هاروت حاروش (2015) على النحو الآتي:

أ. أوجه الاختلاف

- تعتبر الهندرة مدخلا ثورياً وجذرياً بينما تنتهج إدارة الجودة الشاملة أسلوب التحسينات التدريجية المستمرة.

- تهدف الهندرة إلى تحسين جذري في مجال الوقت اللازم لتقديم الخدمة وتقليل التكاليف، بينما تهدف إدارة الجودة الشاملة إلى التقليل من الأخطاء وإعتماد آلية حل المشكلات.
- تركز الهندرة على العمليات متعددة الوظائف أما إدارة الجودة الشاملة فتركز على التحسين المستمر، وتعتبر نتائجها ذات فائدة على المدى القصير.

ب. تقييم أوجه التشابه:

- لها نفس دواعي الاستخدام والتبني أيّ بسبب ضعف الأداء وتدني مستوى الإنتاج.
- كلاهما يركز على تحسين الأداء الإداري.
- إدارة الجودة الشاملة قد تؤدي إلى الهندرة، بل إن البعض يعتبر أن لا هندرة بدون إدارة جودة شاملة مقدماً.
- إدارة الجودة الشاملة مدخل لتحقيق الفاعلية التنظيمية، اما الهندرة فهي مدخل لخلق البيئة المناسبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ووصولها إلى غاياتها المنشودة.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما المنظمات التي تحتاج إلى تبني الهندرة؟

يشير العلماء والمختصون في هذا المجال إلى أن المنظمات التي تحتاج إلى الهندرة هي إحدى ثلاث منظمات:

1. المنظمات المصابة بالترهل الإداري.
2. المنظمات التي تعاني من بوادر فشل.
3. المنظمات التي تسعى إلى مزيد من التفوق.

ولعلنا كنا نفهم في الماضي أن المنظمات المترهلة، والتي تواجه بوادر إخفاق تسعى إلى إنقاذ نفسها من الارتقاء بآدائها من خلال تبني أساليب واستراتيجيات ورؤى جيدة، ولكننا نستطيع أن نفهم في الحاضر كيف أنه حتى المنظمات الناجحة تسعى إلى التفوق كي تستطيع أن تعيش في عصر التميز والتنافسية. (Compitative advantage) وهو ما يمكن أن تحققه الهندرة التي هي علاج سريع وجذري وحاسم كما تم إيضاحه سابقاً.

سابعاً: هل يمكن تبني الهندرة في ميدان الإدارة التربوية؟

إن المؤسسة التربوية مؤسسة محافظة كما هو معلوم بحكم أنها القّيمة على تراث الأجيال وبالذات جوهرة هذا التراث وهي المنظومة القييمية وحيث أن الإدارة التربوية هي المسؤولة عن هذه المؤسسة الهامة المحافظة فإنه ليس من السهولة بمكان أن تتبنى أحياناً أساليب إدارية سريعة وجذرية لما يمكن أن تواجهه من مقاومة اجتماعية نافذة، ومن هنا فإنه يمكننا القول بأن تبني الهندرة قد يكون ممكناً فعلاً بل قد يكون مناسباً في الواقع لبعض الشركات والوزارات ذات الطبيعة الخدمية المعينة (وزارة الاتصالات مثلاً) ولكن قد لا يكون ممكناً بالنسبة لإدارة القطاع التربوي الذي يضم عشرات ألوف المعلمين والمديرين والمستخدمين وملايين الطلبة بكل ما لهم من تمثيل مجتمعي مهم، ولكننا يجب أن نضيف هنا بأن المؤسسة التربوية إذا كانت تعمل في ظل مجتمع ديمقراطي يقوم فعلياً على المشاركة والتمثيل وشعرت إدارتها بأن ثمة ترهلاً خطيراً أو مؤشرات فشل واضح أو رغبة في المنافسة الواعدة، فإن تبني الهندرة أمر ممكن وبالذات إذا توافرت قيادة قوية ومؤهلة، ومن الجدير بالذكر هنا أن اعتماد أسلوب الهندرة تم فعلاً في بعض المؤسسات التربوية كجامعة شيفيلد البريطانية مثلاً.

1. اللوزي، موسى، (2003)، **التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة**، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
2. هامر، مايكل، شامبي، جيمس، (1993)، **الهندسة الإدارية- خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال**، الشركة العربية للإعلان العلمي(شعاع)، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
3. هامر، مايكل، وشامبي، جيمس، (1996)، **إعادة هندسة نظم العمل في المنظمات (الهندرة)**، ترجمة عثمان، شمس الدري، الشركة العربية للإعلام العلمي (شعاع)، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
4. الهيجان، عبد الرحمن، (1994)، نهج علمي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الكلية، **مجلة الإدارة العامة**، المجلد (34)، العدد (3).
5. داغر، أزهار، (2014)، **أنموذج هندرة العملية إتخاذ القرار التربوي في الجامعات الأردنية**، إطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
6. حافظ، محمد، (2010)، **الهندرة الإدارية**، السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
7. حاروش، نور، رفيقة، حروش، (2015)، **علم الإدارة من المدرسة التقليدية إلى الهندرة**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. الشياب، أحمد، أبو حمور، عنان، (2011)، **مفاهيم إدارية معاصرة**، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. قوي، بو حنية، (2007)، إعادة هندسة الأداء الجامعي (مقاربة معاصرة)، جامعة ورقلة، **مجلة الباحث**.
10. ماهر، أحمد، (2007)، **الإدارة الاستراتيجية: الدليل العلمي للمديرين**، الدار الجامعية الإبراهيمية، جمهورية مصر العربية.

المراجع باللغة الأنجليزية

1. Higginson, Thomas & Waxler, Robert p., (1996). Communication, Communicated and Corporate Culture: the Foundation TQM and reengineering "**Industrial management**".

2. Luthans, Fred, (1992), Organizational behavior, Sixth Edition. MCGraw Hill Company.

3. Rue, Leslie & Byares, Lioyal, **Management Skills and application**, Seventh Edition, Irwin publishers.

4. Ahmad, Mohamed; Hartini, Francis; & Arthur, Zairip (2007) Business Process Reengineering: Critical Success Factors in Higher Education **Business process management Journal**, Brodford.

5. Choquet, Christoph; Corbiere, Alain, (2006). Reengineering Framework for systems in Education ,**Educational Technology & Society**.

6. Ewell, Paul l. (2004), **The relationship between organization Culture and Perceived Process reengineering outcomes: An Empirical Study**, Nova Southastern University.

7. O' Brin,, L, (2005), **Reengineering**, U.S.A Carnegie Mellon university.

8. Jang, K. (2003), A model Decomposition approach for a manufacturing enterprise in business process reengineering, **Computer integrated manufacturing Journal.**

9. Prosci Benchmaiking report, (2002). "**Best Practices in Business Process reengineering and Process design**", Processi.

10. Quality resources the Kraus organization (2001), "**Beyond the basics of reengineering survival tactics forth '90, Institute of industrial engineering**, U.S.A.

الفصل العاشر

الحاكمية في الإدارة التربوية

- مفهوم الحاكمية
- عناصر الحاكمية وقيمها
- أبعاد الحاكمية
- أهداف الحاكمية
- الحاكمية في الإدارة التربوية

الحاكمية في الإدارة التربوية

أولاً: مفهوم الحاكمية:

يُعدّ مفهوم الحاكمية مرادفاً لمصطلحات أخرى هي الحوكمة، والحكمانية وكلها ذات معنى واحد هو الإدارة الرشيدة، ولعل بداية استخدام هذا المفهوم يعود إلى تقرير للبنك الدولي حول كيفية تحقيق التنمية ومحاربة الفساد في الدول الإفريقية جنوب الصحراء صدر في عام 1989، أما كلمة (Governance) فهي مشتقة من الفعل (Govern) والذي يشير إلى التوجيه والسيطرة والحكم.

وقد أخذ هذا المفهوم في السياق الذي استخدمه البنك الدولي بعدين أساسيين هما:

أ - البعد السياسي: والذي ينطوي على إشاعة قيم الديمقراطية، والمساواة، وحكم القانون.

ب- البعد الاقتصادي والإداري: بمعنى ضبط الإجراءات الإدارية لتحقيق الهدف الاقتصادي وهو تعظيم الإنتاج، وتقليل الهدر.

ولقد إختلف العلماء والمختصون في تعريف الحاكمية فقد عرفها موندي مثلاُ (2007) بأنها «منظومة من القوانين والقواعد والعوامل التي تتحكم في عمليات المنظمة، وتتضمن علاقة المنظمة بأصحاب المصالح والمجتمع».

وأما على المستوى العام فإن الحاكمية هي حسب العلواني (2006) "مجموعة التقاليد والمؤسسات والعمليات التي تقرر كيفية ممارسة السلطة وكيفية سماع صوت المواطنين، وكيفية صنع القرارات في قضايا ذات اهتمام عال".

وفي الإطار التربوي بالذات عرّفها برقعان والقرشي (2012) بأنها "تلك الهياكل والعمليات والأنشطة التي تشارك في التخطيط للمؤسسات والأشخاص الذين يعملون في المؤسسات التربوية".

والواقع أنّ أيّ تعريف ذي معنى للحاكمية يجب أن ينص في مضمونه على آليات الحكم الرشيد من نزاهة وشفافية وإمكانية للمساءلة.

ثانياً: عناصر الحاكمية وقيمها:

إنّ المنظومة العامة لإدارة الحكم الرشيد حسب برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تتكون من العناصر الآتية:

1. مشاركة المجتمع بكافة مكوناته في صياغة السياسات والخطط العامة.
2. وجود أسس مرجعية قانونية تنظم نشاط السلطات والمؤسسات الحكومية.
3. توفر الشفافية في عمل السلطات والمؤسسات الحكومية ومأسسة مساءلتها.
4. مقدرة الجهاز الحكومي على الاستجابة لمتطلبات المواطنين.
5. ضمان عمل أجهزة الدولة بشكل كفؤ وفعال. (عبدالله، 2009)

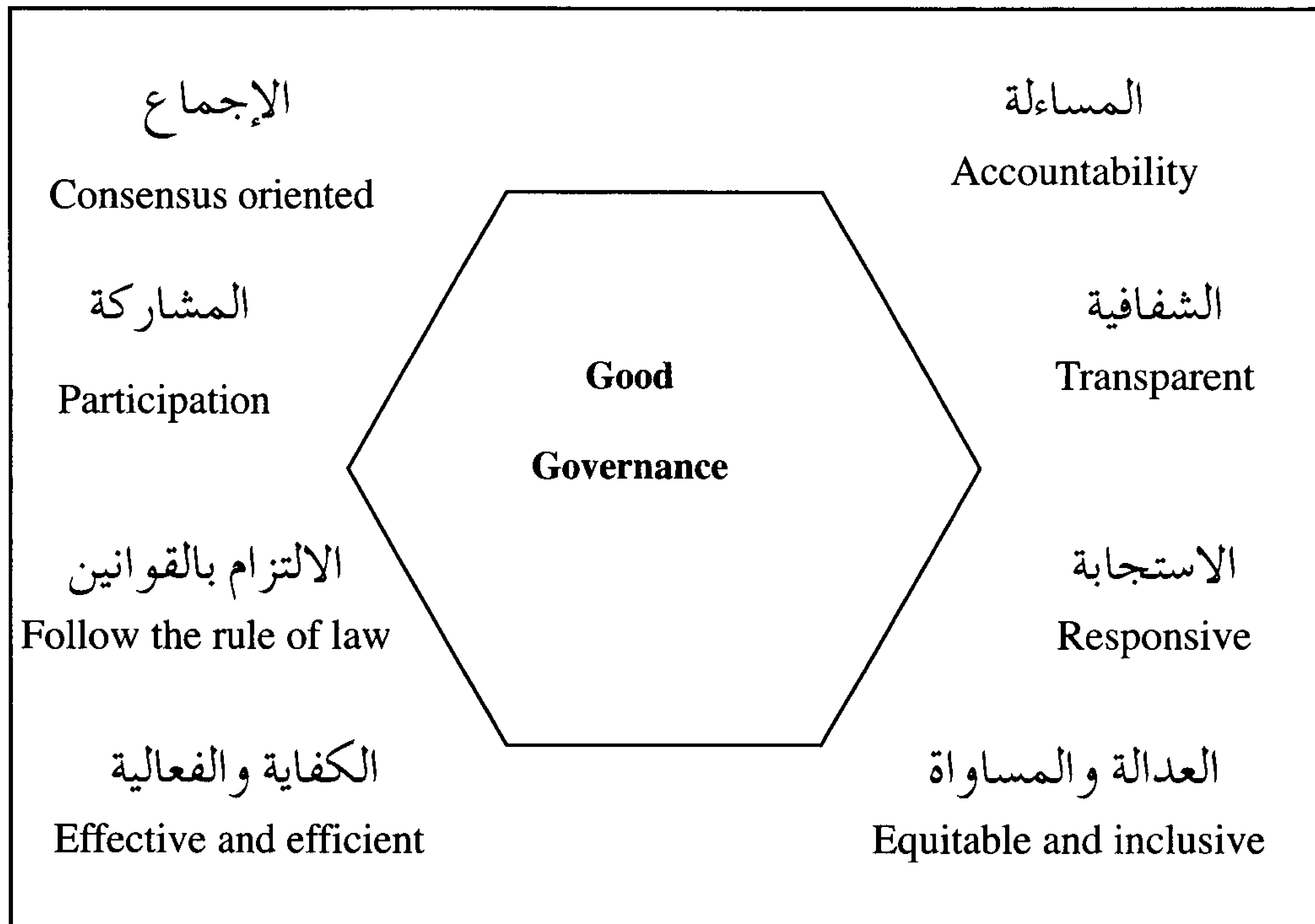
وقد أسمى بعض الباحثين كعالية (2014) عناصر الحاكمية (الحوكمة) دعامات الحاكمية وهي: الشفافية، والمشاركة، والمساءلة، والفعالية، والمواءمة، كما أشار باحثون آخرون مثل عبدالله (2009) إلى هذه العناصر على أنها قيم الحاكمية أو الإدارة الرشيدة وهي: النزاهة، وسيادة القانون، ودعم استقلال القضاء، والجدارة، ومكافحة الفساد، وتعزيز المعايير الأخلاقية والمهنية، كما لخصها حلاوة كما ورد في الشمري (2014) في ثلاث دعائم هي: السياسية، والاقتصادية، والإدارية.

ثالثاً: أبعاد الحاكمية:

لقد حدد أبوقاعود (2011) أبعاد الحاكمية على النحو الآتي:

1. المشاركة (Participation) بمعنى أن يتمكن كل ذوي العلاقة في القرار من المشاركة فيه، وإن كان من الطبيعي أن تكون هذه المشاركة بمستويات متفاوتة.
2. المساءلة (Accountability) بمعنى أن يكون كل شخص مساءل عن عمله من قبل المستفيدين من هذا العمل سواء أكانوا عاملين في القطاع العام أو في القطاع الخاص.
3. الشرعية (Legitmacy) والمقصود هنا ضرورة توفر مرجعية قانونية تحدد الواجبات والحقوق وكيفية القيام بالعمل وآليات المراقبة.
4. الكفاية (Efficiency) وتتمثل الكفاية في المقدرة على القيام بالعمل بما يحقق أهدافه ووفقاً للخطط المرسومة.
5. الفعالية (Effectiveness) وتتمثل في تحقيق الأهداف بأقل جهد إنساني، وأقل كلفة مادية.
6. الشفافية (Transparency)، والمقصود هنا سهولة تدفق المعلومات والحصول عليها وأن تكون آليات صنع القرار، والرقابة، والمساءلة معلنة ومعروفة، الأمر الذي يحول دون ظهور الفساد.

وقد حدد البعض هذه الأبعاد في ثمانية وعلى النحو الآتي:



المصدر: (United nations ESCAP (Economic and Social Commission for Asia and pacific

ولعلّ الإضافة في هذه الأبعاد مقارنة بما سبقها هي التركيز على التوجه إلى الإجماع ما أمكن، أيّ الحصول على أكبر قدر من التوافق على القرار، وكذلك الاستجابة، والتي يقصد منها القدرة على تلبية احتياجات المواطنين سواء أكانوا يعملون في منظمة حكومية أو منشأة من منشآت القطاع الخاص.

رابعاً: أهداف الحاكمية

إنّ الحاكمية تهدف من حيث المبدأ إلى الإدارة الرشيدة في الدولة أو في المؤسسة الحكومية أو في المنشأة التي تتبع القطاع الخاص، وذلك لتحقيق الهدف الكبير للدولة في خدمة المواطنين، أو تحقيق الفعالية التنظيمية في المؤسسة سواء أكانت عامة أو خاصة، وبشكل أكثر تحديداً فإنّ أهداف الحاكمية كما لخصها درويش (2003) هي على النحو الآتي:

1. الرقابة والمتابعة على الأداء.
2. تطوير الهيكلية المناسبة التي تمكن من تحقيق أهداف المنظمة.
3. تحسين كفاءة وفعالية المنظمات.
4. المراجعة والتعديل للقوانين الحاكمة لأداء المنظمات.
5. تقويم أداء الإدارة العليا، وتعزيز المساءلة ورفع درجة الثقة.
6. تمكين المنظمات من الحصول على تحويل الداعمين والمستثمرين: المحليين والأجانب.
7. الكفاءة الاقتصادية بشكل عام على المستويين: الجزئي والكلي.

وبالتأمل في هذه الأهداف نجد أن الحاكمية لا تتحقق فعلاً إلا بالرقابة، والمتابعة، وتعظيم الفعالية، وتعديل القوانين حيثما يجب، وتطوير الهياكل التنظيمية عند الضرورة، وذلك وصولاً إلى الأهداف الكبرى سواء للمنظمة أو للدولة ككل.

خامساً: الحاكمية في الإدارة التربوية

لقد ظهر مفهوم الحاكمية كما لاحظنا في الميدان الاقتصادي لتعظيم الإنتاج، وتقليل الهدر، وتحقيق العدالة في التوزيع، وذلك من خلال تبني قيم الإدارة الرشيدة والنزاهة، والشفافية، والمشاركة، والمساءلة، والفعالية، والعدالة، والواقع أنّ هذا المفهوم انتقل بقوة إلى كافة الميادين ومنها الميدان التربوي، ولذا فإنّ إدارة النظام التربوي معنية تماماً بتبني هذا المفهوم وتطبيقه في الميدان التربوي وبخاصة إذا تذكرنا أنّ هذا الميدان يعاني من ضغوط هائلة بسبب الإقبال غير المسبوق على التعليم، وبروز أنماط جديدة وكثيرة من التعليم العام والخاص، وظهور آفاق واعدة لتوليد المعرفة من خلال البحث والابتكار مع الضعف الواضح للبنى البحثية وقلة فرص البحث العلمي، وإذا

تذكرنا أن قيم الحاكمية التي أشرنا إليها آنفاً هي قيم إنسانية كبرى يركز عليها النظام التربوي في سياق تربيته للإنسان سواء في المؤسسات التربوية الرسمية أو الموازية اكتشفنا أن النظام التربوي أولى من غيره بتبني هذه المنظومة القيمية الرشيدة مع افتراض سهولة تطبيقها بحكم أن القائمين عليه بل وجميع العاملين فيه هم ممن تشرّبوا هذه القيم وتمثلوها.

إنّ الإدارة التربوية يجب أن تتبنى الحاكمية على جميع المستويات بدءاً بالإدارة العليا (Top management) المعنية برسم الأهداف ووضع السياسات، ومروراً بالإدارة الوسطى (Middle management) المكلفة بأن تكون حلقة الوصول مع المستوى الثالث من الإدارة وإنتهاءً بالنوع الثالث من الإدارة وهو الإدارة التنفيذية (Executive management) وهو المطلوب منه أن يترجم هذه الأهداف إلى واقع فعلي. ولكن هل هذا ممكن؟ هل هو سهل؟ بالطبع هو ليس سهلاً ولكنه ممكن. إنه ليس سهلاً إذاً ما تزامن مع الاستبداد، والسلطوية، والمركزية، وانعدام المساءلة، وغياب الشفافية، وهو ممكن إذا ما عمل الإداريون التربويون على كافة مستوياتهم وسواء أكان ذلك في مجال التعليم العام أو العالي على إشاعة قيم الديموقراطية، وتشجيع المشاركة، وممارسة النزاهة، والتركيز على الفعالية، والاحتكام إلى القانون.

باختصار إنّ اعتماد الحاكمية فلسفة وممارسة هو أحد التحديات التي تواجه الإدارة التربوية اليوم للانتقال من مرحلة السلبية وضحالة التأثير في التقدم الاجتماعي، إلى مرحلة التأثير الإيجابي البناء وهو في الواقع مسؤولية الإدارة التربوية التي تقود المؤسسة التربوية: أهم المؤسسات المجتمعية وأخطرها على الإطلاق.

1. الشمري، ناصر، (2014)، **درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية وعلاقتها بمستوى تحمّل المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

2. عبدالله، عبدالله، (2009)، **الحوكمة والإدارة الرشيدة**، مطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان.

3. عارف، عالية، (2014)، دور المشاركة المجتمعية في ظل الحوكمة في صنع القرار والمساءلة: دلالات من خبرات دولية، **المجلة العربية للإدارة**، مج (34)، ع(1).

4. أبوقاعود، غازي، (2011)، أثر أبعاد الحوكمة في عمليات الإصلاح المؤسسي في الإدارة الحكومية: دراسة حالة وزارة الصناعة والتجارة في الأردن، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (26)، ع (7)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

5. درويش، عبدالناصر، (2003)، دور الإفصاح المحاسبي في التطبيق الفعال لحوكمة الشركات: دراسة تحليلية ميدانية، **مجلة الدراسات المالية والتجارية**، المجلد (10)، ع (3).

6. بروسي، رضوان، (2013)، من الدولة الفيبرية إلى الحكومة كمنظور دولي جديد: رؤية نقدية، **المجلة العربية للعلوم السياسية**، العدد (38).

7. برقعان، أحمد، القرشي، عبدالله، (2012)، **حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي: عولمة الإدارة في عصر المعرفة (15 – 17 – 2012)، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

8. حلاوة، جمال، طه، نداء، (2011)، **واقع الحوكمة في جامعة القدس**، جامعة القدس، معهد التنمية المستدامة، القدس، دار العلوم التنموية.

9. العلواني، حسن، (2006)، **الإصلاح التنظيمي والمؤسسي للمحليات**، مصر، مؤتمر الإصلاح المؤسسي والتنمية: مصر.

10. الهنيني، إيمان، (2007)، **تطوير نظام للحاكمية المؤسسية في الشركات المساهمة العامة الأردنية لتعزيز استقلالية مدقق الحسابات**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

1. Mundy, K. (2007), Globle governance: reforms on developing countries, **Journal of Business ethics**,. Vol. 13, No. 11.

2. http://www.unescap.org/pdd/prs/projectactivities/ongoing/99/ **governance.asp**.

3. Kohler – Koch, Beate, Rittberger, Berthold, (2006). "Review article: the governance turn" in Eu studies" **Journal of Common Market Studies**, 44 (51).

4. Campbell, piers, Hushagen, Judith, (2002), The governance of intergovernmental organizations, Corporate governance Journal, vo. 2.

5. Colvin, D., (2005), **policymaking and governance in a multi – campus state university system: the case of general education reform at the state university of New York**, DAL-A 66/03.

الفصل الحادي عشر

الإدارة الإلكترونية

- أهداف الإدارة الإلكترونية
- ماهية الإدارة الإلكترونية
- متطلبات الإدارة الإلكترونية
- سلبيات تطبيق الإدارة الإلكترونية
- مميزات الإدارة الإلكترونية

الإدارة الإلكترونية

المقدمة:

تعد الإدارة الإلكترونية من ثمار المنجزات التقنية في العصر الحديث، حيث أدت التطورات في مجال الاتصالات، وابتكار تقنيات اتصال متطورة إلى التفكير الجدي من قبل الدول والحكومات في الاستفادة من منجزات الثورة التقنية، باستخدام الحاسوب وشبكات الإنترنت في إنجاز الأعمال، وتقديم الخدمات للمواطنين بطريقة إلكترونية، تسهم بفاعلية في حل العديد من المشكلات التي من أهمها التزاحم والوقوف في طوابير طويلة أمام الموظفين في المصالح والدوائر الحكومية، فضلاً عن تجنب الروتين والوساطة وغيرها من العوامل التي تقف حائلاً دون تطور النظم الإدارية الحالية، بالإضافة إلى ما تتميز به الإدارة الإلكترونية من سرعة في إنجاز الأعمال وتوفير الوقت والجهد.

والإدارة الإلكترونية هي إحدى ثمار التطور التقني في مجال الاتصالات، فبعد انفجار ثورة المعلومات والاتصالات التي كانت ذروتها تطور أجهزة الحاسب الآلي وتقنياته، جاءت الإدارة الإلكترونية كرد فعل واقعي لاستخدام تطبيقات الحاسب الآلي في مجال الخدمات العامة لتطوير طرق العمل التقليدية لتكون أكثر مرونة وفعالية من ناحية، ومن ناحية أخرى للإفادة من منجزات الثورة التقنية في توفير الوقت والجهد والتكلفة، واستخدام شبكة الإنترنت في التواصل بين الإدارة الحكومية وفروعها وبينها وبين المواطنين، حيث أسهمت الإنترنت في الاستغناء عن الحاجة للنهايات الطرفية كوسيلة للربط بين أجهزة الحاسب الآلي، مما يترتب عليه سهولة الاتصال بين أجهزة الحاسب الآلي المختلفة باستخدام الإنترنت الذي دعم توجهات الحكومات والمنظمات الإدارية ولفت أنظارهم لإمكان إدارة كافة التعاملات سواء مع إدارتهم أو إدارات الجهات ذات العلاقة عن طريق شبكات الإنترنت، الأمر الذي مهد

لظهور مصطلح الإدارة الإلكترونية كنمط إداري متطور يستخدم منجزات التقنية في تطوير العمليات الإدارية وإكسابها مميزات نوعية تنقلها إلى مصاف إدارات المستقبل.

مفهوم الإدارة الإلكترونية:

تتعدد مفاهيم الإدارة الإلكترونية ومن هذه المفاهيم:

1. يعتبر مصطلح الإدارة الإلكترونية من المصطلحات الإدارية الحديثة، والتي ظهرت نتيجة للثورة الهائلة في شبكات المعلومات والاتصالات، والذي أحدث تحولا هاما في أداء المنظمات بتحسين إنتاجيتها وسرعة أدائها وجودة خدماتها.
2. استخدام نتائج الثورة التكنولوجية في تحسين مستويات أداء المؤسسات ورفع كفايتها وتعزيز فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة (العواملة، 2003 ص263)
3. الإدارة الإلكترونية بصفة عامة هي: استغلال الإدارة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدبير وتحسين وتطوير العمليات الإدارية المختلفة داخل المنظمات.

والإدارة الإلكترونية هي استخدام التكنولوجيا وتبادل المعاملات والأعمال بين الأطراف المشاركة في العملية التربوية باستخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة بدل الاعتماد على الوسائل المادية الأخرى، والإسراع بهذا الأداء وإيجاد آلية عمل متطورة لتبادل المعلومات داخل المنظمة التربوية وخارجها مع المنظمات الأخرى. (غنيم، 2004).

وتكمن أهمية الإدارة الإلكترونية في دورها المهم في إنجاز المنظمات واستخدامها من خلال ما يزوده بها هذا النظام من قدرة متفوقة بحيث تتمكن

الإدارة من القيام بكافة وظائفها وصولاً إلى الميزة التنافسية وجودة خدمة أفضل، وتطبيق المعلومات هو جوهر العملية الإدارية في أي مؤسسة تربوية كانت أو غير ذلك، فمن واجب كل منظمة أو مؤسسة أو منشأة القيام برسم سياسات وإستراتيجيات لتطوير موارد معلوماتها بهدف زيادة فعالية الخدمات.

أهداف الإدارة الإلكترونية:

تتلخص أهداف الإدارة الإلكترونية في ميدان الإدارة التربوية بالنقاط الآتية:

1. التأكيد على مبدأ الجودة الشاملة بمفهومها الحديث.
2. تطوير مهارات العاملين في قطاع التربية والتعليم.
3. تقليل المستويات الإدارية الأمر الذي يساعد على سرعة صنع القرار وتقديم الخدمات، والقضاء على البيروقراطية بمفهومها الجامد وتسهيل تقسيم العمل والتخصص به.
4. تحسين أداء المنظمات والمؤسسات التربوية من خلال خفض النفقات واختصار الوقت بالإضافة إلى الانفتاح على العالم الخارجي والتعرف على التقنيات الحديثة التي تقدم الخدمات وتبسط الإجراءات.
5. زيادة عائدات الاستثمار في المجال التربوي.
6. توفير آلية إلكترونية للمواطن لمتابعة معاملاته على درجة عالية من الشفافية والدقة والأمان.
7. تقليل كلفة الإجراءات الإدارية وما يتعلق بها من عمليات.
8. إلغاء نظام الأرشيف الورقي بنظام أرشفة إلكتروني.

ماهية الإدارة الإلكترونية

الإدارة الإلكترونية هي ما يلي:

1. إدارة بلا ورق فهى تشمل مجموعة من الأساسيات، الأرشيف الإلكتروني، والبريد الإلكتروني، والأدلة والمفكرات الإلكترونية والرسائل الصوتية ونظم تطبيقات المتابعة الآلية.
2. إدارة بلا مكان.
3. إدارة بلا زمان فالعالم أصبح يعمل في الزمن الحقيقي 24 ساعة في اليوم.
4. إدارة تتميز بالمرونة وعدم الجمود.

وتشير الإدارة الإلكترونية لعدد من الحقائق أهمها:

- تهيئة فرص ميسرة لتقديم الخدمات لطلابها من خلال الحاسب الآلي.
- تخفيف حدة المشكلات الناجمة عن تعامل طالب الخدمة مع موظف محدود الخبرة أو غير معتدل المزاج.
- الإدارة الإلكترونية هي وسيلة لرفع أداء وكفاءة الحكومة وليست بديلاً أو إنهاء لدورها.

متطلبات الإدارة الإلكترونية

إن الإدارة الإلكترونية شأنها شأن أي برنامج آخر يحتاج إلى تهيئة البيئة المناسبة والمؤاتية لطبيعة عمله كي يتمكن من تنفيذ ما هو مطلوب منه وبالتالي يحقق النجاح والتفوق وإلا سيكون مصيره الفشل وسيسبب ذلك خسارة في الوقت والمال والجهد وتتم العودة عندها إلى نقطة الصفر، فالإدارة هي ابنة بيئتها تؤثر بكافة عناصر البيئة المحيطة بها وتتفاعل مع كافة العناصر السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية لذلك فإن الإدارة الإلكترونية يجب أن تراعي عدة متطلبات منها:

أولاً: البنية التحتية، إذ أن الإدارة الإلكترونية تتطلب وجود مستوى مناسب أن لم نقل عال من البنية التحتية التي تتضمن شبكة حديثة للاتصالات والبيانات وبنية تحتية متطورة للاتصالات السلكية واللاسلكية تكون قادرة على تامين التواصل ونقل المعلومات بين المؤسسات الإدارية نفسها من جهة وبين المؤسسات والمواطن من جهة أخرى.

ثانياً: توافر الوسائل الإلكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإدارة الإلكترونية والتي نستطيع بواسطتها التواصل معها ومنها أجهزة الحاسوب الشخصية والمحمولة والهاتف الشبكي وغيرها من الأجهزة التي تمكننا من الاتصال بالشبكة العالمية أو الداخلية في البلد وبأسعار معقولة تتيح لمعظم الناس الحصول عليها.

ثالثاً: توافر عدد لا بأس به من مزودي الخدمة بالإنترنت على أن تكون الأسعار معقولة قدر الإمكان من أجل فتح المجال لأكبر عدد ممكن من المواطنين للتفاعل مع الإدارة الإلكترونية في أقل جهد وأقصر وقت وأقل كلفة ممكنة.

رابعاً: التدريب وبناء القدرات، وهو يشمل تدريب كافة الموظفين على طرق استعمال أجهزة الحاسوب وإدارة الشبكات وقواعد المعلومات والبيانات وكافة المعلومات اللازمة للعمل على إدارة وتوجيه " الإدارة الإلكترونية" بشكل سيلم ويفضل أن يتم ذلك بواسطة معاهد أو مراكز تدريب متخصصة وتابعة للحكومة أضف إلى هذا أنه يجب نشر ثقافة استخدام " الإدارة الإلكترونية" وطرق ووسائل استخدامها للمواطنين أيضاً وبنفس الطريقة السابقة.

خامساً: توافر مستوى مناسب من التمويل، بحيث يمكن التمويل الحكومة من إجراء صيانة دورية وتدريب للكوادر والموظفين والحفاظ على مستوى عال من تقديم الخدمات ومواكبة أي تطور يحصل في إطار التكنولوجيا و" الإدارة الإلكترونية" على مستوى العالم.

سادساً: توفير الإدارة السياسية، بحيث يكون هناك مسؤول أو لجنة محددة تتولى تطبيق هذا المشروع وتعمل على تهيئة البيئة اللازمة والمناسبة للعمل وتتولى الإشراف على التطبيق وتقييم المستويات التي وصلت إليها في التنفيذ.

سابعاً: وجود التشريعات والنصوص القانونية التي تسهل عمل الإدارة الإلكترونية وتضفي عليها المشروعية والمصداقية وكافة النتائج القانونية المترتبة عليها.

ثامناً: توفير الأمن الإلكتروني والسرية الإلكترونية على مستوى عال لحماية المعلومات الوطنية والشخصية ولصون الأرشيف الإلكتروني من أي عبث والتركيز على هذه النقطة لما لها من أهمية وخطورة على الأمن القومي والشخصي للدولة أو الأفراد.

تاسعاً: خطة تسويقية دعائية شاملة للترويج لاستخدام الإدارة الإلكترونية وإبراز محاسنها وضرورة مشاركة جميع المواطنين فيها والتفاعل معها ويشارك في هذه الحملة جميع وسائل الإعلام الوطنية من إذاعة وتلفزيون وصحف والحرص على الجانب الدعائي وإقامة الندوات والمؤتمرات واستضافة المسؤولين والوزراء والموظفين في حلقات نقاش حول الموضوع لتهيئة مناخ شعبي قادر على التعامل مع مفهوم الإدارة الإلكترونية.

وبالإضافة إلى هذه العناصر يجب توفير بعض العناصر الفنية والتقنية التي تساعد على تبسيط وتسهيل استخدام الإدارة الإلكترونية بما يتناسب مع ثقافة جميع المواطنين ومنها: توحيد أشكال المواقع الحكومية والإدارية وتوحيد طرق استخدامها وإنشاء موقع شامل كدليل لعناوين جميع المراكز الحكومية الإدارية في البلاد.

السلبيات المحتملة لتطبيق الإدارة الإلكترونية

قد يعتقد البعض أنه وعند تطبيق إستراتيجية " الإدارة الإلكترونية" سوف تزول كل المشاكل الإدارية والتقنية لكن الوقع يشير إلى امر مختلف بمعنى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية سيحتاج إلى تدقيق مستمر ومتواصل لتأمين استمرار تقديم الخدمات بأفضل شكل ممكن مع الاستخدام الأمثل للوقت والمال والجهد آخذين بعين الاعتبار وجود خطط بديلة أو خطة طوارئ في حال تعثر الإدارة الإلكترونية في عملها لسبب من الأسباب أو لسلبية من السلبيات المحتملة لتطبيق الإدارة الإلكترونية وهي بشكل عام ثلاث سلبيات رئيسية هي:

1. التجسس الإلكتروني.
2. زيادة التبعية.
3. شلل الإدارة.

أولاً: التجسس الإلكتروني

بعد ثورة المعلومات والتقنيات التي اجتاحت العالم، قلصت دول العالم خاصة المتطورة منها اعتمادها على العنصر البشري على الرغم من أهميته وأولويته في كثير من المجالات لصالح التقنية، والتجسس إحدى هذه المجالات، ومن الطبيعي أنه عندما تعتمد إحدى الدول على نظام الإدارة الإلكترونية فإنه ستحول أرشيفها إلى أرشيف إلكتروني وهو ما يعرضه لمخاطر كبيرة تكمن في التجسس على هذه الوثائق وكشفها ونقلها وحتى إتلافها لذلك فهناك مخاطر كبيرة من الناحية الأمنية على معلومات ووثائق وأرشيف الإدارة سواء المتعلقة بالأشخاص أو الشركات أو الإدارات أوَ حتى الدول.

فمصدر الخطورة هنا لا يأتي من تطبيق الإدارة الإلكترونية كي لا يفهم البعض أننا ننادي بالابقاء على النظام التقليدي للإدارة، وإنما مصدر الخطورة يكمن في عدم تحصين الجانب الأمني للإدارة الإلكترونية والذي يعتبر أولوية في مجال تطبيق إستراتيجية الإدارة الإلكترونية فإهمال هذه الناحية يؤدي إلى كارثة وطنية يحدثها التجسس الإلكتروني، ومصدر خطر التجسس الإلكتروني يأتي غالباً من ثلاث فئات:

- الفئة الأولى هي الأفراد العاديون.
- الفئة الثانية: هي القراصنة (الهاكرز).
- الفئة الثالثة: هي أجهزة الاستخبارات العالمية للدول.

وفيما يقتصر خطر الفئتين الأولى والثانية على تخريب الموقع أو إعاقة عمله وإيقافه بحيث تستطيع الإدارة تلافي ذلك بطرق وقائية أو بإعداد نسخة احتياطية عن الموقع، فإن خطر الفئة الثالثة يتعدى ذلك بكثير ويصل إلى درجة الاطلاع الكامل على كافة الوثائق الحكومية ووثائق المؤسسة والإدارات والأفراد والأموال وما إلى ذلك مما يشكل تهديدا فعليا على الأمن القومي والإستراتيجي للدولة المعنية خاصة عندما تقوم إجهزة الاستخبارات هذه ببيع أو نقل أو تصوير هذه الوثائق وتسريبها إلى جهات معادية للدولة التي سلبت منها.

ثانياً: زيادة التبعية للخارج

من المعلوم أن الدول العربية ليست دولا رائدة في مجال التكنولوجيا والمعلومات وهي دول مستهلكة ومستعملة لهذه التكنولوجيا على الرغم من أن هناك أعداداً كبيرة من العلماء العرب والاختصاصين في مجال التكنولوجيا في العالم أو من أصل عربي، وعلى العموم بما أن " الإدارة الإلكترونية" تعتمد

بمعظمها إن لم نقل بأكملها على التكنولوجيا الغربية فإن ذلك يعني أنه سيزيد من مظاهر تبعية الدول المستهلكة للدول الكبرى الصناعية وهو ما له انعكاسات سلبية كثيرة خاصة كما ذكرنا أعلاه في المجال الامني للإدارة الإلكترونية.

فالاعتماد الكلي على تقنيات إجنبية للحفاظ على أمن المعلومات وتطبيقها على الشبكات الرسمية التابعة للدول العربية هو تعريض للأمن الوطني القومي لهذه الدول للخطر ووضعه تحت سيطرة دول غربية بغض النظر عما إذا كانت هذه الدول عدوة أم صديقة فالدول تتجسس على بعضها البعض بغض النظر عن نوع العلاقات بينها....ولا يقتصر الأمر على التجسس على المعلومات لأهداف عسكرية وسياسية بل يتعداه إلى القطاع التجاري لكي تتمكن الشركات الكبرى من الحصول على معلومات تعطيها الأفضلية على منافسيها في الاسواق.

لذلك كله نحن ننصح ونشدد على ضرورة دعم وتسهيل عمل القطاع التكنولوجي العربي والإنفاق على أمور البحث العلمي فيما يتعلق بالتكنولوجيا والأمن التكنولوجي خاصة وأنه لدينا القدرات البشرية والمادية اللازمة لمثل ذلك ونشدد أيضاً على ضرورة تطوير حلول أمن المعلومات محلياً أو على الأقل وضع الحلول الأمنية الأجنبية التي نرغب باستخدامها تحت اختبارات مكثفة ودراسات معمقة والتأكد من استقلاليتها وخلوها من الأخطار الأمنية.

ثالثاً: شلل الإدارة

إن التطبيق غير السوي والدقيق لمفهوم وإستراتيجية " الإدارة الإلكترونية" والانتقال دفعة واحدة من النمط التقليدي للإدارة إلى الإدارة الإلكترونية دون اعتماد التسلسل والتدرج في الانتقال من شأنه أن يؤدي إلى شلل في وظائف الإدارة لأنه عندها نكون قد تخلينا عن النمط التقليدي للإدارة ولم ننجز الإدارة

الإلكترونية بمفهومها الشامل، نكون قد خسرنا الأولى ولم نربح الثانية الأمر الذي يؤدي إلى تعطيل الخدمات التي تقدمها الإدارة أو إيقافها ريثما يتم الإنجاز الشامل والكامل لنظام الإدارة الإلكتروني أو العودة إلى النظام التقليدي بعد خسارة كل شيء وهو ما لا يجوز أن يحصل في أي تطبيق لإستراتيجية الإدارة الإلكترونية.

مميزات الإدارة الإلكترونية:

1. تتميز الإدارة الإلكترونية بأنها الأسلوب الأكثر فعالية وكفاءة لتسيير العمل الأفتراضي من حيث التخطيط والتنفيذ والرقابة.
2. تتميز الإدارة الإلكترونية بخاصية القدرة على تحسين الفعالية التشغيلية من خلال الاستثمار الأمثل لأرقى التقنيات المتاحة والعقول الرقمية المدربة والخبيرة.
3. القدرة على تحقيق أعلى درجات السرعة ورشاقة الحركات والمرونة العالية التي تتجسد بتوفير أي شيء وفي أي وقت ومكان وبأي طريقة.
4. تمتلك الإدارة الإلكترونية ثقافة راسخة تقوم على شفافية المعلومات والندية والتنافسية بين العاملين.
5. تتميز أيضاً بقدرتها على تقليص التكاليف وتعزيز الأداء وتحسين مستويات جودة الخدمات المقدمة.

كما تتميز الإدارة الإلكترونية بأنها إدارة موارد معلوماتية تعتمد على الانترنت وشبكات الأعمال وتميل إلى تجريد وإخفاء الأشياء وما يرتبط بها إلى الحد الذي أصبح رأس المال المعلوماتي– المعرفي– الفكري هو العامل الأكثر فاعلية في تحقيق أهدافها والأكثر كفاية في استخدام مواردها في حين

تتميز الإدارة التقليدية بأنها إدارة أشياء أي موارد مادية تخفي خلفها كل ما يتعلق بالمعلومات إلى الحد الذي لم يكن بالإمكان الحديث عن رأس المال المعلوماتي- الاجتماعي- الفكري إلا في أضيق الحدود.

وفي ضوء ما تقدم فإن للإدارة الإلكترونية العديد من المزايا والتي لا حصر لها من توفير للوقت والجهد والمال، وتحسين الأداء والخدمات، والتأكيد على مبدأ الشفافية في كافة المعاملات، مما يحتم على المؤسسات والمنظمات العامة والخاصة الأخذ بها وتطبيقها في أسرع وقت ممكن؛ للاستفادة من تلك المزايا، ومواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة في القرن الحادي والعشرين فالعصر الحالي هو عصر التحول إلى المجتمع المعلوماتي، ومن أبرز سماته ومتطلباته توظيف التقنية المعلوماتية في مختلف جوانب الحياة، والاعتماد المتزايد على المعلومات في الأداء والخدمة والإنتاج، وذلك لنقل تلك المجتمعات إلى مصاف الدول المتقدمة، وإيجاد جيل مدرك لكل التغيرات والتطورات التي يشهدها العالم.

1. http:// **alibakeer.maktoobblog**.co،6/10/2012

2. www.**hardiscussion.com**/hr685.htm،6/10/2012

3. http://**www.digitaloman.com**،9/10/2012

4. المسعودي، سميرة مطر، **معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الخاص بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية.**

5. غنيم، أحمد، (2004)، **الإدارة الإلكترونية آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل**، جامعة المنصورة.

6. الوليد، بشار، (2009)، **نظام المعلومات الإدارية**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.

7. المتولي، محمد، (2004)، **تأهيل الكوادر البشرية لتطبيق الحكومة الإلكترونية**، المعهد العربي لإنماء المدن، مسقط.

8. مقابلة، محمود (آخرون)، (2016)، **مقدمة في الإدارة الإلكترونية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

9. السفاريني، مرام، الرمحي، نضال (ترجمة)، (2015)، **نظم المعلومات الإدارية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

1. Kargids, T. & stamatis & Maintsaris, (2003), avirtual learning institution: a distributed model for networked open learing for the purposes of lifelong learning, **Journal of information technology impact**. Internationa, International, 3,No.1.

2. Howel, Scott,l.et al, (2003), Thirty two trends affecting distance education: An informed foundation for strategic planning, **on lime, Journal of distance learning administration**, V. 4, N. 3.available at: http//pdf. Accessed on 11-11.

3. Kekkonen- Moneta, synnove and Moneta, Giovani B. (2002), E-learning in Hong Kong: Comparing learning out comes in in line multimedia and lecture versions of an introductory computing course, **Britsh Journal of Educational technology**, Vol. 33.No.4.

4. Ravenscroft, And rew, (2001), Designing E- Learning interactions in the 2/ st Century; Revisiting and rethinking the role of theory, **European Journal of education**, vol. 36. No.2.

الفصل الثاني عشر

إدارة الوقت

- مقدمة
- مفهوم الوقت
- مفهوم إدارة الوقت
- مبادئ الوقت
- مضيعات الوقت

إدارة الوقت

المقدمة:

إذا كان الوقت ثميناً بالنسبة لكل إنسان، فإنه ثمين جداً بالنسبة للإداري، ذلك أن الإداري لديه واجبات وأعباء يجب أن ينفذها في أوقات محددة، فهو يخطط وينظم ويوجه ويراقب وكل ذلك يجب أن يتم ضمن برنامج مدروس وإلا تداخلت الأمور وتعاظم الهدر وفشلت المنظمة في تحقيق أهدافها المرسومة، ومن هنا جاءت مقولة عالم الإدارة الشهير بيتر دركر (Drucker) (1973) " الوقت هو أندر الموارد فإذا لم تتم إدارته لن تتم إدارة أي شيء أخر"، ويؤكد فرانك (1991) على مقولة دركر "في أنه لا يمكن إستثمار الوقت بالشكل الأمثل وتحقيق ما نصبو إليه إلا عندما ينظر إلى الوقت على أنه رأس المال المهم الذي يجب إستثماره بحكمه وترد"

أولاً: مفهوم الوقت:

الوقت كما هو معروف يعبر عن الحيز الزمني الذي تؤدى فيه الأعمال والأنشطة، ويكتسب قيمته من حقيقه أن عملية إسترجاعه مستحيلة وأنه لا يمكن تخزينه، وأنه موزع بعدالة بين الأفراد، وأنه من الموارد النادرة التي لا تجمع، ويمكن تقسيم الوقت تقسيماً مبسطاً إلى وقت للنوم، ووقت للعمل، ووقت للأسرة، ووقت للترفية، غير أن بعض الباحثين قسموه كما ورد في اللوزي (2003) إلى أربعة أقسام هي:

1. الوقت الإبداعي: وهي ما يتم تخصيصه للتفكير، والتخطيط، والتنظيم، والتقويم.
2. الوقت التحضيري: ويعني الحيز الزمني الذي يتم فيه التحضر للعمل.

3. الوقت الانتاجي: أي الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ العمل الذي تم التخطيط له في الوقت الابداعي، والتحضير له في الوقت التحضيري.

4. الوقت غير المباشر أو العام: وهو الوقت الذي يتم فيه القيام بنشاطات فرعية عامة لها تأثيرها على مستقبل المنظمة وعلاقاتها بغيرها من المنظمات.

وبغض النظر عن التقسيمات السابقة والمنطق الذي تستند اليه فقد وجد الباحثون كما ورد في بطاح (2006) أن هنالك عدة معايير شائعة لتخصيص الوقت أهمها:

1. الاستجابة لطلبات الآخرين Demands of others: فالشخص يميل عادة إلى الإستجابة إلى طلبات بعض الناس كالرؤساء مثلاً أكثر من الناس الآخرين.

2. القرب من الموعد النهائي Closeness of deadlines: حيث يشعر الفرد بضرورة إنجاز العمل كلما إقترب الموعد النهائي.

3. الوقت المتاح Amount of time available: حيث يميل معظم الناس إلى القيام بالأنشطة التي تتطلب وقتاً قصيراً بدلاً من القيام بالأنشطة المهة.

4. درجة الاستمتاع Degree of enjoyment: حيث يميل معظم الأفراد إلى القيام بالأنشطة الممتعة والتأني عند القيام بالأنشطة غير الممتعة.

5. وقت الحصول order of arrival: حيث من المفترض إنجاز الواجبات حسب أهميتها، وليس حسب زمن وصولها (ما يصل أولاً ينجز)

6. درحة المألوفية Degree of familiarity: حيث يفضل الكثيرون عمل ما يألفونه وإستبعاد ما هو غير مألوف.

ثانياً: إدارة الوقت: مفهومها وأهميتها

لقد إهتم علماء الإدارة ومختصوها بإدارة الوقت منذ ظهور الإدارة العلمية (Scientific management) على يد تايلو (Taylor) إذا اجرى بعض الدراسات حول الزمن والحركة ودرجة إستحقاق كل مهمة من الوقت للتوصل إلى إتقان العمل وعدم هدر الوقت لتحقيق أفضل مستوى من الأنتاج، وعندما ظهرت حركة العلاقات الإنسانية (Human relations movement) كردة فعل على حركة الإدارة العلمية على يد إلتون مايو (Mayo) وزملائه لاحظنا أنها إهتمت بأوقات العمل والاستراحة وغير ذلك من الأمور التي يمكن أن تنعكس على الروح المعنوية للعاملين وتعظم إنتاجاتهم أو تقللها، لكن التركيز المكثف على موضوع إدارة الوقت كان في الواقع على يد العالم السويدي كارلسون (Carlson) الذي ركز دراساته حول كيفية تصريف المديرين لأوقاتهم، وقد تلاه الباحث ماكي (Maky) الذي ألف كتاباً في الموضوع عنونه بإدارة الوقت (The management of time) ومنذ ذلك الوقت أجريت مئات الدراسات حول هذا الموضوع من قبل باحثين في مختلف أقطار العالم وبمنهجيات مختلفة.

وتعرف إدارة الوقت تعريفات كثيرة مختلفة في التعابير ولكنها متفقة في الجوهر فقد عرفها مارش (Marsh 1991) مثلاً بأنها عملية التخطيط والتنظيم والسيطرة على الوقت لتجنب الهدر في وقت العمل، وغير بعيد عن هذا يعرفها غرايبة (1995) بأنها تنظيم العمل، والسيطرة على مجرياته وفق جدول زمني، وأنها محاولة جادة لتسيير الحياة وفق قواعد محددة، ويعرفها المؤلفان بأنها إستغلال الزمن المتاح لتأدية المهام المطلوبة بأفضل صورة من الفعالية أي أقل قدر ممكن من الجهد الإنساني والمال"، وقد تزايد الاهتمام بإدارة الوقت لأسباب موضوعية أشار إليها أبو شيخة (2002) على النحو الآتي:

1. تعقد بئيات العمل بسبب تعقد واقع الحياة لعوامل سياسية، وإقتصادية، وإجتماعية معروفة.
2. إرتفاع مستوى طموح المنظمات لتحقيق مستويات الجودة في ظل جو من التنافسية بين المنظمات المختلفة.
3. ازدياد النزعة إلى تحقيق إستقلالية الفرد أي سيطرته على مقدراته وحياته بما في ذلك وقته.
4. الاستخدام غير الموفق للوقت تترتب عليه آثار سلبية ترتد على المنظمة والأفراد.
5. الخلل في إستغلال الوقت بأسلوب صحيح يحدث خللاً في كل العمليات الإدارية.

ثالثاً: مبادئ إدارة الوقت:

لقد درس الباحثون "إدارة الوقت" دراسة معمقة وخلصوا إلى أن من أهم مبادئها:

1. دراسة المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق المدير ووضع قائمة محددة بها، ثم تقرير الوقت الذي تستلزمه هذه المهام، وقد يتطلب هذا إستخدام تكنيك، "مسجل الوقت" حيث يتم تسجيل المهام الرئيسية وبالمقابل الوقت اللازم لتنفيذها.
2. تحديد أولويات العمل اليومي، وقد تكون أفضل طريقة لتحديد هذه الأولويات هي إعداد قائمة يومية بالأعمال المطلوبة.
3. تذكر أن هنالك وقتًا لكل عمل، فهناك أعمال روتينية تؤدي في أوقاتها، وهناك أعمال مهمة تؤدي في أوقاتها كذلك.

ولكي يطبق الإداري (المدير) هذه المبادئ لابد له أن يعرف كل شيء عن وقته، وأن يحدد أهدافه وأولوياته، وأن يعد خطط العمل متضمنة الاوقات اللازمة لتنفيذها وأن يتجنب ما يسمى "بمضيعات الوقت" كالتأجيل وعدم الانضباط الذاتي، وقد إرتأى" فيفر ودنلاب" (1997) عدداً من الاستراتيجيات التي تساعد الإداري على إدارة وقته بفعالية ومن أهمها:

1. تحديد الوقت الذي يستطيع فيه الإداري تحقيق "ذروة الانتاج" لإستغلاله أحسن إستغلال ممكن.
2. تحديد كيفية إستغلال الوقت المتاح.
3. تنظيم الملفات بأسلوب يمكن من فرزها بسرعة دون الضياع في متاهة الأوراق الكثيرة والمبعثرة.
4. وضع جدول زمني للاجتماعات والنشاطات وتصنيفها إلى إجتماعات عامة، وفردية، ولقاءات قصيرة.

وقد أضاف لادن (Laden، 1973) إلى الاستراتيجيات الآنفة الذكر عدداً آخر من الاستراتيجيات أهمها:

1. ضرورة القيام بإنجاز الأنشطة ذات الأهمية القصوى.
2. تخصيص الوقت الكافي لتنفيذ المهام المطلوبة.
3. التركيز على الأوقات التي تكون فيها الروح المعنوية مرتفعة، والفرد في "ذروة" نشاطه.
4. إنجاز الاعمال بصورة تدريجية: من السهل إلى الصعب.
5. محاولة التحكم في المعوقات والسيطرة عليها ما أمكن.

إن الالتزام بالمبادئ والاستراتيجيات السالفة الذكر تؤدي إلى تحقيق ما يُسمى بالفعالية الإدارية، وفي هذا السياق أشارت معظم الدراسات إلى أن هناك جملة خصائص للمديرين الفعالين أهمها:

القدرة على التفويض، والرغبة الحقيقية في إستثمار الوقت، والقدرة على فرز المهم من غير المهم، والقدرة على إستشراف المستقبل.

ولكن الا يواجه الإداريون عقبات أثناء إعتمادهم لهذه الاستراتيجيات للوصول إلى مستوى "الفعالية الإدارية"؟ الإجابة هي بالطبع يواجه الإداريون مثل هذه العقبات وأهمها كما ورد في بطاح (2006)

1. الباب المفتوح Open door paradox حيث يتبع الأدرايون هذه السياسة لكي يعبروا عن تواضعهم ورغبتهم في التواصل ولكنها في الواقع قد تؤدي إلى هدر أوقاتهم والانشغال بما هو غير هام لمصلحة العمل.
2. الاستجابة للملح والعاجل Tyranny of the urgent حيث يستجيب الأداريون في العادة لما هو ملح وعاجل بدون أن يفطنوا إلى أن هذا الملح والعاجل قد لا يكون هو المهم أو الأهم.
3. الازمات Crisis Paradox حيث يميل الأداريون إلى الاستجابة الفورية وربما المبالغ فيها للأزمة الأمر الذي قد يجعلها أسوأ.
4. المقابلة Meeting Paradox حيث إن اللالتزام بالوقت المحدد للمقابلة هو أمر مهم جداً، وقد يعني عدم الالتزام به مكافأة المتأخرين، ومعاقبة الملتزمين، الامر الذي قد يقود إلى الاحباط، وعدم الايمان بقيمة الوقت.

رابعاً: مضيعات الوقت

مضيعات الوقت كما عرفها عليان (2005) هي "أنشطة غير ضرورية تأخذ وقتاً، أو تستخدم وقتاً بطريقة غير ملائمة، أو أنها أنشطة لا تعطي عائداً يتناسب والوقت المبذول من أجلها، ومن وجهة نظر أبو شيخه(2002) وغيره من الباحثين مثل دركر (1973) فإن أهم هذه المضيعات هي:

1. عدم كفاية التنظيم.
2. تضخم عدد العاملين.
3. عدم فعالية أنظمة المعلومات والاتصالات.
4. التردد في عملية صنع القرار، وإتخاذ قرارات متسرعة.
5. التفويض بأسلوب غير صحيح.
6. سوء ترتيب الأولويات.
7. المقاطعات أثناء العمل كالزيارات المفاجئة والاجتماعات غير المخططة.
8. المجاملات والتواصل الاجتماعي المبالغ فيه.
9. المكالمات الهاتفية غير الضرورية، ومطالعة الصحف في أوقات العمل.
10. ترك الأعمال قبل إنهائها.
11. عمل الأشياء التي يمكن تفويضها للمرءوسين
12. إنجاز المهام التي هي في الواقع ليست من صلب عمل المدير.
13. الاحتفاظ بملفات كثيرة أو معقدة، أو متداخلة.
14. الاهتمام بمجالات عمل غير مناسبة، أو غير ذات قيمة.
15. فترات الراحة الطويلة.
16. إستخدام أساليب العمل التقليدية وعدم إعتماد التكنولوجيا.
17. كثرة التنقل والسفر من مكان لآخر.
18. التنفيذ قبل التفكير.
19. زيادة عدد الاجتماعات.

20. سوء الإدارة

وقد ربط ماكنزي كما ورد في رثيرن(Rutheren، 1981) مضيعات الوقت بالعمليات الإدارية على النحو المبين في الجدول الآتي:

العمليات الإدارية	المضيعات
1. التخطيط	- عدم تحديد الأهداف. - عدم توفر مهام محددة. - عدم التقيد بأولويات العمل.
2. التنظيم	- إنعدام الانضباط. - عدم الالتزام بالأنظمة والتعليات. - عدم وجود هيكل تنظيمي واضح.
3. التوظيف	- قلة كفاءة العاملين. - عدم توفر برامج تدريبية فعالة. - عدم وجود توازن بين العرض والطلب.
4. التوجيه	- سلطوية الإدارة. - قلة التفويض. - الفردية وضعف روح الفريق.
5. الرقابة	- كثرة الزائرين. - نقص المعلومات. - عدم توفر أنظمة تقويم فعالة.
6. الاتصال	- كثرة الاجتماعات. - عدم توفر نظام إتصال فعال. - سوء التفاهم.
7. إتخاذ القرارات	- التسرع في إتخاذ القرار. - المماطلة والتردد في إتخاذ القرار. - تبني أسلوب اللجان بشكل مبالغ فيه.

وللتغلب على هذه المضيعات وآثارها السلبية إقترح سلامة (1988) عدداً من الأجراءات والأساليب أهمها:

1. تصنيف النشاطات إلى أولويات وإنجازها حسب تصنيفها.
2. البدء بتنفيذ الأعمال التي تحتاج إلى متابعة مستمرة.
3. تحديد الأوقات الأكثر إنتاجية وتوزيع الأعمال حسب الأوقات الآنفة الذكر.
4. التردي في تنفيذ الأعمال.
5. الإفادة من التكنولوجيا حيثما أمكن.
6. تدريب العاملين في ضوء إحتياجاتهم، ومن خلال برامج تدريبية مصممة، حسب الأصول العلمية.
7. تكريس الثقة بين الإدارة والعاملين في المنظمة.
8. محاربة الاتجاهات السلبية لعدم إحترام الإنظمة والتعليمات والشللية، وعدم الانتماء

1. اللوزي، موسى، (2003)، **التطوير التنظيمي**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
2. ستراك، رياض، (2004)، **دراسات في الإدارة التربوية**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
3. بطاح، احمد، (2006)، **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، دارالشروق، عمان، الأردن.
4. أبو شيخة، نادر، (2002)، **إدارة الوقت**،دار مجدلاوي، عمان، الأردن.
5. عليان، ربحي، (2005)، **إدارة الوقت: النظرية والتطبيق**، دار حرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
6. الراسبي، زهرة، (1999)، **إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
7. سلامة، سهيل، (1988)، **إدارة الوقت: منهج متطور للنجاح**، عمان، الأردن.
8. العمري، صالح، (ب.ت)، **إدارة الوقت وعلاقتها بالإدارة الإبداعية** لدى عمداء كليات جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، اطروحة دكتوراة غير منشورة، بغداد.
9. القريوتي، محمد، (1985)، إدارة الوقت، مجلة **جامعة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية**، دمشق، سوريا.
10. الصرن، رعد، (2001)، **فن وعلم إدارة الوقت**، دار الرضا، دمشق، سوريا.
11. الكايد، زهير، (1993)، **إدارة الوقت والذات**، منشورات معهد الإدارة العامة، عمان، الأردن.
12. غرايبة، لطفي، (1995)، **أهمية الوقت وإدارته من المنظورين الوضعي والاسلامي: دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

1. Frank, Milo, (1991), **How to run a successful meeting in half the times**, peceb books, New York.
2. Machenzie, Alec, (1990), **Team Work through time management**, Doubnel, Comporation.
3. Marsh, w, (1991), Time management, **CpA Journal**, rol. 60, Jan.
4. Ladein, A lan. (1973), **Hoe to get Control of your time and your life**, New York: Siqnet.
5. Drucker, Peter, (1973), **The effective executive**, London.
6. Ellison, L. (1990), **Effective time management**, Darice Brent and others, Education for the 1990, Longman, London.
7. Rue, Leslie 8 Byards, Lioyd, (1996), **Management Skills and application**, seventh edition, Irwin Publishers.
8. Elmore, R. E, (2001), **The is monry that has beem spent**. Hartford: Connecticut center for school change.
9. Al- Jeraisy, Kaled, (2002), **Time managemen** A- Jeraisy, Riyadh, K.s.A.
10. Polly, Bird, (2002), **Time Management in aweek**, Hoder, &Stony, htom, London.
11. Machenzie, m.,and A. Mackenzie, (1997), **Investing time for maximum return**, Iowa: American Media Publishing.
12. Clark, J. and susan, (1994), **How to make the most of your work Day,** N.Y: Career press.

الفصل الثالث عشر

إدارة الإزمة

- مقدمة
- مفهوم الإزمة
- الإزمة ، والمشكلة ، والكارثة
- خصائص الإزمة
- أسباب الإزمة
- مراحل الإزمة
- أنواع الإزمات
- الإزمة في مجال التعليم
- إدارة الإزمة في السياق التربوي

إدارة الأزمة

المقدمة:

لقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين كثيراً من المفاهيم والتطبيقات الإدارية الجديدة التي أفرزتها المتغيرات السريعة والمتلاحقة، كنتيجة لتفاعل ثورة المعرفة، والاتصال، والتكنولوجيا، وأصبحت نظم الإدارة تجد نفسها مرغمة على تطوير أساليبها ومناهجها، لمواجهة الظروف المتجددة التي تحمل في طياتها مخاطر لا حدود لها، تؤدي إلى أزمات ذات تداعيات سريعة ومؤثرة.

ولعل من أبرز ملامح العصر الذي نعيشه تلك التغيرات المذهلة والمتلاحقة في شتى المجالات، وتأتي الاستجابات لهذه التغيرات متفاوته ومتباينة كماً وكيفاً من مجتمع لآخر ومن فئة إلى أخرى، بل ومن فرد لآخر، في سياق الاستجابة لهذه التغيرات، فإن التعليم، وبما لا يدع مجالاً للشك، هو بداية التقدم الحقيقي ، بل أن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياساتها

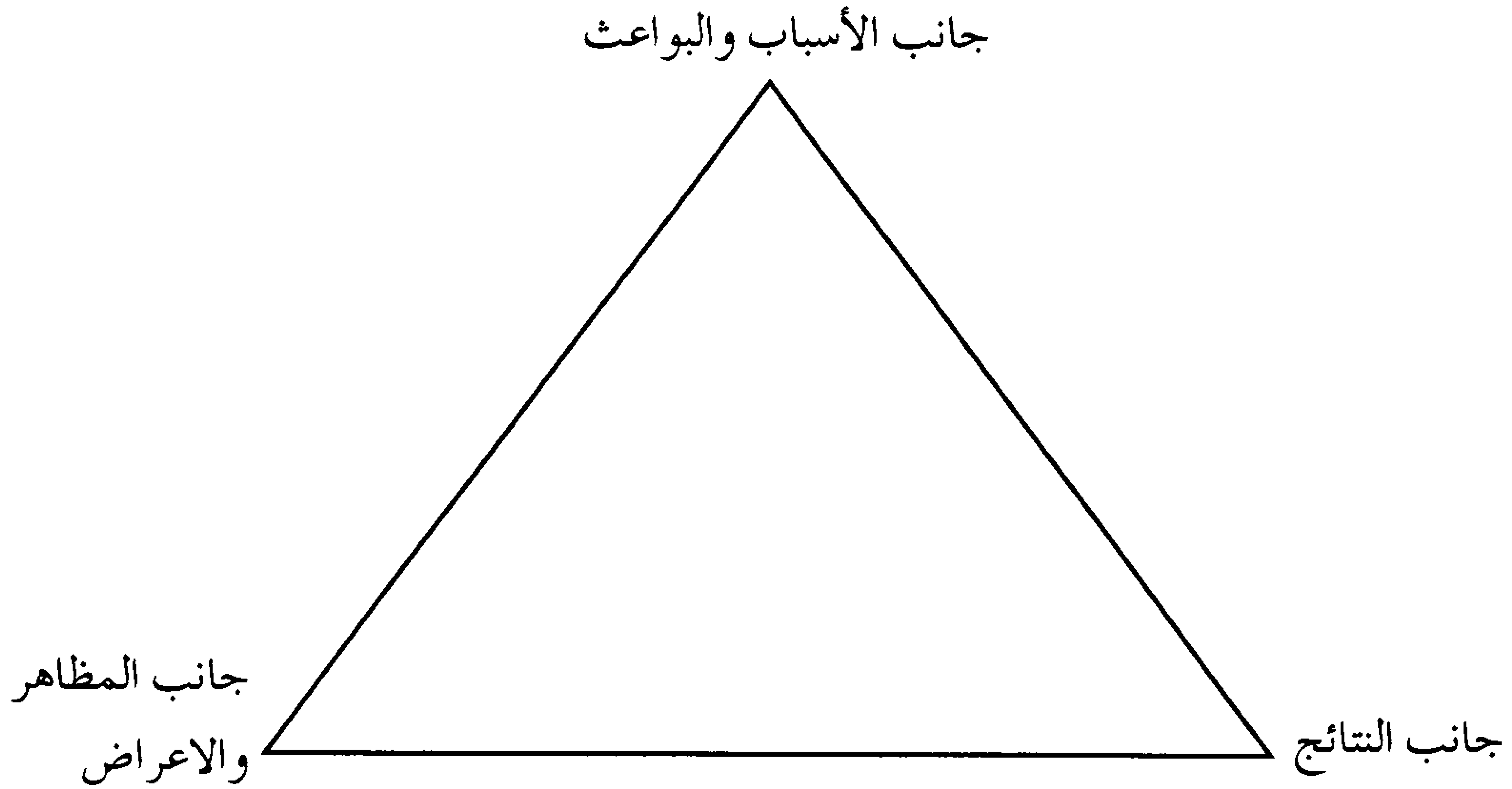
وإذا نظرنا إلى الدول المتقدمة الكبرى التي تتصارع على القمة اليوم، نجدأنها تطور نظم تعليمها، وتحاول أن تدرس نظم التعليم الأخرى الموجودة في الدول المنافسة مع عمل مقارنات بين أنظمة التعليم هنا، وهناك ومنها يتعرفون من سيكون له السبق والتقدم في النظام العالمي والعصر الجديد، وبالتالي توجه معظم جهودها لتطوير التعليم، بمعنى أن الدول الكبرى تراجع نظمها التعليمية، وتدق نواقيس الخطر عندما تلمس أن تطور التعليم لا يواكب تطور العلم ولا يلبي الحاجات والمطالب الجديدة للمجتمعات.

أولاً: مفهوم الأزمة:

هناك تعريفات كثيرة للأزمة، فقد عرفها عبيد (1993) مثلاً على أنها حدث فجائي غير متوقع يتضمن عنصر المفاجأة، وعرفها العماري (1993) على أنها وصول عنصر الصراع في علاقة ما إلى المرحلة التي تهدد بحدوث تحول جذري في طبيعة هذه العلاقة مثل التحول من السلم إلى الحرب في العلاقة الطبيعية بين الدول، وكالتفسخ في علاقات التحالف، والتصدع في تماسك المنظمات الدولية، وأما "صبحي" فقد رأي أن الأزمة موقف أو وضع يمثل اضطرابا للمنظومة صغرى كانت أو كبرى، ويحول دون تحقيق الأهداف الموضوعة، ويتطلب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمه، والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية.

ويتضح من استعراض التعريفات المختلفة أن الأزمة حدث فجائي يحمل في طياته تهديداً ما للمؤسسة ويحتاج إلى جملة إجراءات سريعة وفعالة لتجاوزه، أو على الأقل للتقليل من سلبية آثاره.

ويشير الشكل التالي إلى الجوانب الأساسية لمفهوم الأزمة"



المصدر: (الخضيري ص137)

ولعل من الأهمية بمكان في هذا السياق أن نفرق بين ثلاثة مصطلحات غالباً ما يتم تداولها عند الحديث عن الازمة، وهي: الازمة، والمشكلة، والكارثة، وإذا كنا قد اتفقنا على أن الأزمة (Crisis) هي حدث مفاجئ، غير متوقع يؤدي إلى صعوبة التعامل معه فإن المشكلة (Problem) هي عائق يحول دون تحقيق الهدف، وأما الكارثة (Catastrophe) أو النكبة (Disaster) فهى حالة مدمرة حدثت فعلاً، نجم عنها أثر مادي أو معنوي أو كليهما معاً.

ثانياً: الفرق بين مفاهيم المشكلة والأزمة والكارثة:

هناك خلط بين مفاهيم الازمة والمشكلة والكارثة ويمكن النظر إلى المشكلة من خلال ثلاثة مستويات، (1) والمشكلة بوضعها الحالي من حيث الحجم ولكن بمرور الوقت يمكن أن تتحول إلى (2) أزمة ثم تتحول إلى كارثة (3) ومن ثم فإن القيمة والكلفة الاقتصادية تأخذ في التصاعد والانتقال من مرحلة إلى أخرى، ومن الأهمية بمكان عرض تعريفات للمفاهيم الثلاثة على النحو التالي:

1. مفهوم المشكلة:

تعرف المشكلة بأنها عائق أو مانع يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وتعبر المشكلة عن حدث له شواهد وأدلة تنذر بوقوعه بشكل تدريجي غير مفاجئ يجعل من السهولة بمكان التوصل إلى أفضل حل بشأنها من بين عدة حلول ممكنة، والعلاقة بين المشكلة والأزمة وثيقة الصلة فالمشكلة قد تكون هي سبب الأزمة، ولكنها لن تكون هي الازمة في حد ذاتها، وتسبب المشكلة ضغطاً على الفرد يشعر تجاهها بانفعال شديد بحيث أنها تشكل تهديداً لأهدافه.

2. **مفهوم الأزمة:**

الأزمة تعبر عن حدث مفاجئ غير متوقع مما يؤدي إلى صعوبة التعامل معه، ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل وطرق لإدارة هذه الموقف بشكل يقلل من آثاره ونتائجه السلبية وأيضاً هي حالة مؤقتة من الاضطراب ومن اختلال التنظيم تتميز بقصور الفرد في مواجهة هذه الحالة بإستخدام الطرق المعتادة لحل المشكلات، كما تتميز بما تنطوي عليه تلك الحالة من إمكانات لحدوث نواتج موجبه أو سالبة بشكل جذري.

3. **مفهوم الكارثة:**

هي أحد أكثر المفاهيم التصاقاً بالازمة فالكارثة هي حالة مدمرة، حدثت فعلاً نجم عنها ضرر سواء في الماديات أو غير الماديات أو هما معاً، والحقيقة قد تكون الكوارث أسباباً لأزمات ولكنها بالطبع لا تكون هي الأزمة في حد ذاتها والكارثة قد تكون لها أسباب طبيعية لا دخل للإنسان فيها.

ثالثاً: خصائص الأزمة:

إن هناك خصائص عديدة للازمة، وقد أشار الهزايمة (2004) إلى بعض هذه الخصائص وأهمها:

عنصر المفاجأة والتعقيد والتشابك، ونقص المعلومات، والخوف والقلق، الحيرة والتردد في التصرف أما "البريخت" كما ورد في الهزايمة (2004) فقد أوردها على النحو التالي:

1. المفاجأة Surprise
2. نقص المعلومات Lack of information
3. تصاعد الأحداث Events Acceleration

4. فقدان السيطرة Loss of control
5. حالة الذعر Panic
6. غياب الحل الجذري السريع Absence of solution

وقد لخص الخضير (2002) خصائص الازمة على النحو التالي:

1. المفاجأة العنيفة، حيث تستقطب الأزمة عادة كل الاهتمام.
2. نقص المعلومات وعدم وضوح الرؤية.
3. التعقيد والتشابك والتداخل والتعدد في العناصر والعوامل.
4. سيادة حالة من الخوف قد تصل إلى حد الرعب.

كما رصد كل من ميلر وإيسكو (Miller & Iscoe) سمات الازمات طبقاً للدراسات النفسية والاجتماعية وهي:

1. إن موقف الأزمة يكون حاداً أكثر من كونه مزمناً.
2. إن الازمة قد تتمحض عن سلوك "مرض" قد يتمثل في عدم الكفاءة.
3. إن الأزمة تهدد أهداف الأفراد ذوي الصلة بها، وكذلك المنظمات.
4. إن الأزمة موقف نسبي حيث أن ما يعتبر أزمة لجماعة أو فرد قد لا يكون كذلك للآخرين.
5. إن الازمة تؤدي إلى التوتر في النواحي العضوية والنفسية، بجانب ما تؤدي إليه من قلق.

ولعل من الجلي بعد تفحص الخصائص المشار إليها آنفاً أن الازمة تتميز بفجائيتها، وغموض الموقف الذي يلفها، وتشابك العوامل المسببة لها، والتأثيرات الناجمة عنها فضلاً عما يكتنفها من خوف وتردد وحيرة فيما يتعلق بسبل التعامل معها.

رابعاً: أسباب الأزمة:

أن أسباب نشوء الأزمة قد تكون أسباباً إنسانية متمثلة في سوء الفهم والإدراك، أو أسباباً إدارية متمثلة في ترهل المؤسسة وعجز نظم الاتصال فيها، أو أسباباً وظيفية متمثلة في عدم الاختيار الموفق للعاملين، وغياب نظم تحفيزهم فضلاً عن عدم توفر وصف دقيق للأعمال والمهمات (Job Description) المطلوبة منهم، وقد أشار أحمد (2002) إلى هذه الأسباب على النحو التالي:

1. أسباب خارجية كالزلازل والبراكين.
2. ضعف الإمكانيات المادية والبشرية.
3. تجاهل إشارات الإنذار المبكر.
4. عدم وضوح أهداف المنظمة، وقد يترتب على عدم وضوح الأولويات، وغياب الموضوعية عن تقييم الداء، وقلة معرفة العاملين بالأدوار المطلوبة منهم، وعدم وضوح خطط لمواجهة تحديات المستقبل، والتباطؤ في التعامل مع الأزمات بمجرد ظهورها.
5. الخوف الوظيفي وما ينتج عنه مثل غياب المشاركة والتغذية الراجعة، وضعف الثقة بين الزملاء، وانهيار نظام الاتصال داخل المنظمة.
6. صراع المصالح بين العاملين.
7. ضعف نظام المعلومات ونظام صنع القرارات.
8. القيادة الإدارية غير الملائمة.
9. عدم إجراء مراجعة دورية للمواقف المختلفة.
10. عدم الاهتمام بالتنمية الفردية.
11. ضعف العلاقات بين العاملين.

12. وجود عيوب في نظم الرقابة والاتصال والمعلومات.

13. عدم ملاءمة التخطيط والتدريب والتنمية.

وبناءً على الأسباب السالفة وأهميتها فإن من الواضح أن بعضها لا يمكن أن بسبب أزمة بالمعنى الاصطلاحي منفرداً، ولكنه يمكن ان يؤدي إلى ذلك بالتفاعل مع الأسباب الأخرى فضعف الإمكانيات المادية أو البشرية مثلاً قد لا يتسبب في أزمة ولكن إذا تزامن مع عوامل أخرى مثل صراع المصالح، أو غياب الإدارة الكفوءة فعندها قد يؤدي إلى نشوء أزمة بالفعل.

مراحل الأزمة

لقد أشار الخضيري (2002) إلى مراحل الأزمة على النحو التالي:

1. مرحلة بؤرة الأزمة: أي المصدر الرئيسي الذاتي أو الخارجي.

2. مرحلة إيجاد المناخ المحابي أو توافره كالعمل على سيادة حالة من اللامبالاة، وحالة من الاغتراب، وانفصام العلاقات.

3. مرحلة استخدام العوامل المساعدة.

4. عدم إحساس وتغاضي عن بوادر الازمة.

5. سيادة مظاهر التوتر والقلق.

6. حدوث العامل المرتقب.

7. انفجار الأزمة

خامساً: أنواع الأزمات:

يمكن تصنيف الأزمات وفقاً للأنواع التالية:

1. **حسب شدة أثرها:**

- أزمات شديدة الأثر وهي الأزمات التي يصعب التعامل معها.
- أزمات محدودة الأثر، وهي ا الأزمات التي يسهل التعامل معها.

2. **حسب المستوى:**

- أزمات عالمية تؤثر على العالم كله مثل الحروب.
- أزمات إقليمية تؤثر على إقليم معين من العالم مثل أفريقيا أو منظمة البحر الكاريبي.
- ازمات محلية تؤثر على دولة واحدة دون غيرها.
- أزمات تنظيمية تؤثر على المنظمات.

3. **حسب البعد الزمني:**

تنقسم الأزمات من حيث البعد الزمني إلى قسمين:

- أزمات متكررة الحدوث وبالتالي لها مؤشرات إنذار مبكرة يمكن الإستفادة منها في إدارة الأزمة.
- أزمات مفاجئة وهي التي تحدث دون سابق إنذار وبالتالي يصعب توقع حدوثها.

4. **حسب المراحل:**

تنقسم أنواع الازمات من حيث مراحل تكوينها إلى:

- أزمة في مرحلة النشوء.
- أزمة في مرحلة التصعيد.
- أزمة في مرحلة الاكتمال.
- أزمة في مرحلة الزوال.

5. **حسب الآثار الناجمة عنها:**

وتنقسم الأزمات من حيث أثرها أيضاً إلى:

- أزمات ليس لها آثار جانبية أي أن أثرها المباشر معروف.
- أزمات لها آثار جانبية ومضاعفات غير مباشرة.

سادساً: الفروق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات:

Crsis Management (CM) & Management by Crisis (MBC)

قد يحدث مزج أو خلط بين أسلوب إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات، ولذا وجب التفرقة بين المصطلحين على النحو التالي:

أ- إدارة الأزمات Crisis Management

ارتبط مصطلح إدارة Crisis Management ارتباطاً قوياً بالإدارة العامة Public Administration فإدارة الأزمات نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، على طريق اتخاذ التدابير اللازمة للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة.

وإدارة الازمة هي كيفية التغلب عليها من خلال الأدوات العلمية الإدارية المختلفة وتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها، وهي العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية أو الخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانيات المتاحة لمنع أو الإعداد للتعامل مع الازمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، وبما يحقق أقل قدر ممكن من الأضرار للمنظمة وللبيئة وللعاملين، مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت بأقل تكلفة ممكنة، ودراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها أو تحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، مع محاولة تعظيم الفائدة الناتجة عنها إلى أقصى درجة ممكنة.

وإذا كانت الأزمة لا تخرج عن كونها حدثاً يصعب توقعه، ويترتب عليه خسائر مادية ومعنوية مما ينجم عنه الكثير من المشكلات، فإن حسن إدارته يتوقف على مهارات وقدرات الإدارة، وكيفية مواجهة الازمة، حيث تختص إدارة الازمة بمنهجية التعامل مع الأزمات المتوفرة، والمهارات، وأنماط الإدارة السائدة إن التعامل مع الأزمات والتفرقة بين صناعة الأزمة وبين معالجتها هو أمر لازم وضروري لوضع وصفة العلاج والتخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة العلاج الناجح والمناسب لها.

ب - الإدارة بالأزمات Management by Crisis

تعني الإدارة بالأزمات نشاطاً تقوم به الإدارة كرد فعل لما تواجهه من تهديدات وضغوط متولدة عن الازمة، وأنه لا توجد خطة واضحة المعالم تضع المستقبل في حسبانها وتعد العدة لمواجهة المشكلات او منعها قبل وقوعها، ولكن تترك الأمور والاحداث تتداعي، حتى تقع الأزمة، عندئذ فقط تتحرك الإدارة، وتقوم بسلسلة من المجهودات- غالباً ما تكون كثيفة وشاقة- وإن

كانت نتائجها غير فعالة، حتى إنقضاء الأزمة، فتعود الإدارة إلى السكون وعدم الحركة مرة أخرى، فلا نلمس إذن وجود الإدارة الا وقت الأزمات، فالإدارة بالأزمات إذن هي إدارة ساكنة تنفعل مع الأزمة التي تواجه المؤسسة، وتتعامل معها بالشكل العلاجي الذي قد يصيب أو يخطئ ومن ثم فهى إدارة وقتية تبدأ مع الأزمة وتنتهي بأنتهائها.

وتقوم الإدارة بالازمات على افتعال الأزمات وايجادها كوسيلة للتغطية والتموية على المشاكل القائمة لدى الفرد أو المنظمة، ويطلق عليها البعض الأزمة للتحكم والسيطرة على الآخرين، ويمكن أن يتم ذلك من خلال التخطيط لخلق الأزمة ثم استثمارها أو استكمال الفرص التي يمكن أن تنتج عن أزمة حقيقية لتحقيق بعض الأهداف التي كان يصعب تحقيقها في الظروف العادية.

سابعاً: الأزمة في مجال التعليم

لقد كتب كثيرون عن أزمة التعليم كما فعل "كومبز" في كتابه (أزمة العالم التعليمية) وحسب رأيه فإن من مظاهر هذه الازمة: زيادة الإقبال على التعليم، ومحدوديةالموارد، وجمود الأنظمة التعليمية، وعدم إفادة المجتمعات من هذه الانظمة، وقد أرجع "كومبز" هذه الأزمة إلى الفيضان الطلابي، ونقص الموارد، وزيادة الكلفة التعليمية، وعدم ملاءمة المخرج التعليمي، والقصور الذاتي وعدم الكفاية.

وقد تطرق "ايفان إيلتش" في معرض حديثه عن اللامدرسية (Deschooling) إلى عدد من مؤشرات الأزمة التعليمية أهمها:

- تزايد نسبةالتسرب من التعليم.
- ترك معلمي المدارس لمدارسهم.

- تزايد الشعور بالإحباط عند التلاميذ والمعلمين.
- تحول هدف التعليم عن استئناف الناشئة وتطبيعهم للتوافق مع المجتمع.
- عدم استطاعة التعليم في المجتمع الأمريكي تقديم التعليم الإلزامي للناشئة في ظل التطورات التكنولوجية.

وغير بعيد عن هذا رأي "باولوفريري" رائد التربية التحررية القائل بأن التعليم في العالم الثالث ما زال يكرس حالة التخلف كما كان عليه الحال في عهد الاستعمار.

ثامناً: إدارة الأزمة في السياق التربوي

إذا اتفقنا على أن الأزمة هي موقف فجائي يخلق إضطراباً في المؤسسة ويحول دون تحقيق الأهداف ويتطلب إجراءات سريعة وفعالة للعودة بالموقف إلى الوضع الأصلي فإن المؤسسة التربوية قد تشهد مثل هذه الأزمات، وبالتالي لابد للإدارة التربوية من أن تتحسب لمثل هذه المواقف وتعد نفسها وتتدرب للتعامل معها.

والواقع أن الإدارة التربوية بشكل عام ينقصها الوعي بالمفهوم أولاً: وليس سراً أن تربويين كثيرين ينكرون وجود أزمات يمكن أن تواجهها الإدارة التربوية أصلاً، ولذا لابد من التركيز على تجلية المفهوم لهم أولاً، ثم لابد من تعريفهم بانماط الأزمات التي يمكن أن يواجهوها وإستراتيجيات التعامل معها.

إن المؤسسة التربوية تعيش وسط عالم مضطرب فالحروب والهجرات والكوارث الطبيعية والفيضانات الطلابية كلها أمثلة على أزمات تواجهها دول كثيرة في عالم اليوم، وتتطلب بالتالي من الإدارات التربوية القائمة فيها أن تتعامل معها بمنطق من يفهم طبيعتها وأبعادها أولاً، وبمنطق من يعرف آليات معالجتها بفعالية.

ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا بأن إدارة الأزمة في المؤسسة التربوية يتطلب في عالم اليوم تعميم برامج تدريبية تعمل على تزويد الإداريين التربويين بالمهارات والكفاءات اللازمة للتعامل مع الأزمات من تركيز الصلاحيات في يد هيئة أو لجنة مركزية يتم تفويضها وفتح خطوط الأتصال بين مجموعات العمل المختلفة مع التأكيد على توفير المعلومات والمحافظة على الهدف الإستراتيجي والحرص على توفير عناصر القوة من مبادرة وحشد، وتعاون....الخ

ولعلنا يجب أن نشير في النهاية إلى أن الأزمات التي تواجهها الإدارات التربوية قد لا تتسم دائماً بالمفاجآت ولكنها بالتأكيد تتسم بالتعقيد والعمق والحاجة إلى حلول منهجية ومتكاملة، ومن هنا تأتي ضرورة فهم خصوصية إدارة الازمة التربوية من قبل الإداريين التربويين والمكلفين بالتعامل معها.

ومن ثم فإن إدارة الأزمات هي إدارة المستقبل والحاضر، وهي أداة علمية رشيدة تبني على العلم والمعرفة، وتعمل على حماية ووقاية الإدارة، والارتقاء بأدائها، والمحافظة على سلامتها، وتشغيل القوى المكونة لهذه الإدارة، ومعالجة أي قصور أو اختلال يصيب أحد قطاعات الإدارة، أو معالجة أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية، ومن ثم تحتفظ بحيوية الإدارة واستمرارها، إن إدارة الأزمات تصبح أكثر من ضرورة في عالمنا اليوم لتفادي الصراعات العنيفة، والتورط في مشكلات شاملة تقضي على الأمل، وتحاشي الدخول في مواجهة شاملة تستخدم أسلحة الدمار، وفي الوقت ذاته لتعظيم المكاسب وتقليل الخسائر، وتحسين طرق التعامل مع المواقف المأزومة وصنع سياسات أكثر رشداً ومناسبة للتعامل مع العصر الحاضر.

1. بطاح، أحمد، (2006)، **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، دار الشروق، عمان، الأردن
2. الخفيري محسن، (2002)، **إدارة الأزمات**، مجموعة النيل العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
3. أحمد، أحمد إبراهيم، (2003)، **إدارة الأزمة التعلمية، منظور عالمي**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
4. الصيرفي، محمد عبد الفتاح، (2003)، **مفاهيم إدارية حديثة**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. الهزايمة، وصفي، (2004)، **القيادة وإدارة الأزمات التربوية**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
6. العماري، عباس، (1993)، **إدارة الأزمات في عالم متغير**، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

1. Candle, Melissa, (1994), **When Crisis strikes**, Excutive Educatov, vol, 16, N.II.

2. Gendron, George, (1996), the Education Crisis, **Education Digest**, vol. 18. No. 12.

3. Godet,M. (1997) the **crisis in forecastiog and the emergence of the prospective approach**, pergamon press newyork.

4. J. Matty, (2003), **Crisis management**.

5. S.Fink, (1986), **Crisis management: planning for the inevitable**, Newyork Amacom.

6. B. lockyer & D, Eastin, (2007), **Crisis resyonse** Box: parthering for save schools, U.S.A.

7. G. Holdman, (2007). **Crisis management in Educational organization**. U.S.A. A.M. Weston (Educational crisis planning, newyork.

8. Danny coz, John hoover, (1993) **leadership with the heats on**, Mc Graw Hill, Inc, Newyork.

الفصل الرابع عشر

المساءلة

- نشأة مفهوم المساءلة وتطوره
- مفهوم المساءلة
- عناصر المساءلة التربوية
- أنواع المساءلة
- مبررات المساءلة التربوية
- مشكلات المساءلة التربوية
- المساءلة والإصلاح الإداري

المساءلة

المقدمة:

إن النظام التربوي هو من الأنظمة الاجتماعية المهمة وتأتي أهمية النظام التربوي في أي مجتمع من كونه مصنعاً ورافداً مهماً يغذي جميع الأنظمة الأخرى بمخرجاته.

والنظام التربوي يعد من النظم الأكثر تأهيلاً للتصدي لرياح التغيير والتعامل معها بل ومواكبة الثورة المعلوماتية الهائلة، والانفجار المعرفي المتنامي، ولكي تحافظ الأنظمة على كفايتها وفاعليتها فإن عليها أن تعيش وباستمرار حياة التجّدد الذاتي.

«ومن هنا تبرز أهمية المساءلة التربوية فهي مطلب لفئات وشرائح المجتمع المختلفة وذلك للتأكد من مدى تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها.

فالمؤسسة التربوية أنشأها المجتمع لخدمة أغراض محددة وأهداف واضحة ولذا كان لزاماً أن تخضع للمساءلة لكي يضمن المجتمع التحقيق الفاعل والإسهام الواعي لنظامه التربوي في بناء الإنسان الذي هو أساس التنمية الشاملة: (الطويل 1999).

وقد أثنى الرسول صلى الله عليه وسلم على الإنسان القادر على محاسبة نفسه بقوله [حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا، وزنوا أعمالكم قبل أن توزن عليكم].

أولاً: نشأة مفهوم المساءلة وتطوره:

«المساءلة من المفاهيم الحديثة نسبياً على الساحة التربوية، وقد بدأت المساءلة تشق طريقها إلى النظام التربوي في الثمانينات من القرن الماضي وترجع حركة المساءلة الحالية إلى جذور تاريخية تعود إلى بداية القرن العشرين (1900) حيث ربطها العديد من الكتاب بحركة الإدارة العلمية «لفردريك تايلر»، ومع أنها شهدت تراجعاً في الفترة ما بين (1930–1940) إلا أنها عادت في الخمسينات من القرن الماضي وذلك بعد إطلاق المركبة السوفيتية (Sputnik) عام 1957م حيث تحرك النظام التربوي الأمريكي نحو التأكيد على تدريس الرياضيات والعلوم ورافق هذه الحركة زيادة الاهتمام بالمساءلة التربوية وأهميتها وتم اعتماد المساءلة التربوية في البرامج التربوية في الستينات.

وفي عام (1984) وبعد إصدار تقرير «أمة في خطر» بدأ النظام التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية بالبحث عن مؤشرات لنوعية التعليم ووضع متطلبات للامتحانات والرقابة على أداء المدارس.

وفي عام (1989) عقدت القمة التربوية للإصلاح التربوي وتم وضع أهداف عامة للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وقد أكدت هذه القمة على الإصلاح التربوي المستند على المساءلة التربوية.

وبذلك تم توظيف المساءلة التربوية كأداة للإصلاح التربوي على المستوى الوطني في أمريكا.

وقد جاء في الموسوعة العلمية للتربية أن المساءلة ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة مقتصرة على التعليم الابتدائي والثانوي ثم امتدت إلى التعليم العالي كمطلب للارتقاء بمستوى النظام التعليمي.

والأردن مثل جميع الدول يبذل قصارى جهده لتفعيل برامج المساءلة التربوية وذلك لرفع المستوى التعليمي للطلاب وتحسين نوعية التعليم.

وقد عقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام (1987) في عمان حيث قدمت فيه مجموعة من الأوراق من أجل تحسين نوعية التعليم في الأردن وقد كان من أبرز توصيات هذا المؤتمر المتعلق بالإدارة التربوية التأكيد على مبدأ المحاسبة والمساءلة لجميع القائمين على العملية التربوية في جميع مراحلها بوجه عام والمشرفين التربويين بشكل خاص، وهذا ما أكدت عليه برامج الإصلاح التربوي اللاحقة (برنامج الإصلاح التربوي الأول (ERFKE I) الذي تم تطبيقه فعلاً، وبرنامج الإصلاح التربوي الثاني (ERFKE II) المطبق حالياً.

ثانياً: مفهوم المساءلة:

تعد المساءلة من المفاهيم الإدارية الحديثة نسبياً، ولكن إذا بحثنا في كلمة المساءلة لغةً فسنجد أن مصدرها الفعل الرباعي «ساءل» إلا أن معاجم اللغة لا تتناول هذه الكلمة وإنما تبحث في معنى كلمة مسؤولية وهي تختلف في معناها عن معنى كلمة المساءلة إذ تطلق أخلاقياً على التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً، والمسؤول هو المناط به عمل تقع عليه تبعته.

وقد أورد العديد من التربويين تعريفات للمساءلة التربوية ومن هذه التعريفات:

- هي عملية إنسانية إستراتيجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها وهي عملية تشخيصية وقائية وعلاجية.
- يرى واجنر (Wagner ،1989) أن التعريف البسيط للمساءلة هو «أن يكون على الفرد تقديم شرح ووصف وتحليل لما يقوم به».

- ويعرفها أولسن (Olson، 1999) "أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله ويركز على النتائج ثم يجني الثمار أو يواجه العواقب».
- كما عرفتها الجمعية الأمريكية لمديري المدارس بأنها «التزام الفرد بإعطاء إجابات للتساؤلات وتوضيح لنتائج العمل المتوقعة منه نتيجة للدور الذي يقوم به لمن لهم الحق القانوني والسلطة بذلك».
- ويرى إيرويك Urwic أن «المسؤولية تتضمن محاسبة الأشخاص عن تنفيذ الواجبات التي ألقيت على عاتقهم».

ويجد فيها مقدرة كبيرة على جعل الأشخاص يعملون على أداء واجباتهم بشكل جيد.

وهذا يتفق مع مفهوم المساءلة مع ضرورة الانتباه إلى أن المسؤولية كمفهوم تختلف عن مفهوم المساءلة فهي تأتي بمعنى الواجب الذي يقع على عاتق الفرد القيام به بالشكل الذي طلب منه وحدد له.

- كما تعنى المساءلة قيام فرد بمساءلة آخر عن أداء الواجب الذي يقوم به وإشعاره بمستوى هذا الأداء.
- فالمساءلة في الإدارة هي وسيلة تتم من خلالها متابعة العاملين عن كيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة لهم.

وتعني المساءلة قيام القائد بمساءلة التابعين على ما يقومون بأدائه من وظائف بمستوى الأداء المتميز وذلك من خلال التقييم المناسب لهذه الوظائف.

ويمكن تعريف المساءلة التربوية بأنها العملية الإدارية التي يقوم بها القائد للتأكد من قيام التابعين بأداء مهامهم بفاعلية من خلال التقييم المستمر للأداء بهدف التحسين والتمكين.

تتعدد الأهداف التي يتوقع من المساءلة التربوية تحقيقها ومنها:

1. توفير الشرعية القانونية للممارسات والفعاليات في المدارس.
2. تطوير السياسة التربوية من خلال الرؤية والأهداف والرسالة.
3. إيصال المعلومات والبيانات الدقيقة لمتخذ القرار.
4. تحسين المستوى التعليمي التعلمي للمدارس.
5. تمويل المدارس باحتياجاتها كل حسب حاجتها.
6. تصنيف المدارس ومكافأة المستويات المرتفعة وتحسين أوضاع المدارس ذات المستوى المتدني.
7. التطوير المهني لكل من المديرين والمعلمين.
8. تعزيز دور المدير في عملية تطوير التعليم ومتابعة المعلم.
9. تطوير برامج تقييم تستند على معايير لتحقيق المساواة والعدالة.
10. تصحيح الأخطاء والحد من تكرارها.
11. الوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء في بعديه: الكمي والكيفي.
12. دفع الإدارة نحو الموضوعية في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص.

ثالثاً: عناصر المساءلة التربوية:

يمكن توضيح هذه العناصر على النحو التالي:

1. **المعايير (Standards).**

تعمل المعايير كبوصلة لتساعد التربويين من مديرين ومعلمين في اتخاذ القرار حول المحتويات التي يجب التركيز عليها، وكذلك فهي تعمل على:

أ. توضيح عملية التقييم.

ب. تفعيل الاتصال.

جـ. المثابرة.

د. إيجاد الهدف الجماعي.

2. **التقييم (Assessment):**

وهي عملية جمع المعلومات والبيانات ونتائج الاختبارات لأهداف اتخاذ القرار بخصوص الأفراد والجماعات والأنظمة.

ومن الضروري الاهتمام بأدوات التقييم وذلك من حيث:

أ. قدرة الإدارة على تفادي التحيز.

ب. كيفية التعامل مع الموضوعية والذاتية في عملية تقييم الطلاب.

جـ. أثر الأداة على المنهاج والتعليم.

3. **تقديم تقارير بالنتائج (Reporting Results):**

حتى يكون للتقارير أثرها الفعال يجب إيصالها إلى من هم في موقع يؤهلهم لاتخاذ القرار وهم المعلمون والمديرون والطلاب والآباء وصناع القرار في المجتمع مع إعلام المجتمع بتلك النتائج، بهدف إعطاء فكرة لصناع القرار عن كيفية أداء المدارس لعملها وبذلك تكون قراراتهم مبنية على أساس سليم ودقيق.

4. **الحوافز والعقوبات: (Incentives and Sanctions):**

هذه المرحلة تشمل الحوافز والعقوبات فعندما يكون تحصيل الطلاب جيداً يجب أن يتم ترفيعهم وتخريجهم، وكذلك بالنسبة لمديريهم ومعلميهم يجب أن تكون لهم مكافآت (معنوية أو مادية).

أما إذا كان الوضع معكوساً فيجب توجيه العقوبات اللازمة لهم.

5. **التطوير الهادف والموجه (Targeting Development):**

تحتاج أنظمة المساءلة إلى برامج تطوير وتدريب على مستويات عليا بحيث تعطى التمويل والجهد والزمن اللازم حتى يكون لها الأثر الفعال.

كما يجب ربط عمليات التطوير بتحصيل الطلاب وما يحصل داخل الغرف الصفية وأن تكون على مدار العام الدراسي وليس فقط في بدايته.

وتعمل تلك العناصر السابقة الذكر -معاً من أجل الوصول إلى جهود متسقة ومتناسقة لتحسين أداء الطلاب.

رابعاً: أنواع المساءلة:

لقد صنفت هاموند (Hamound ،1989) المساءلة إلى الأنواع التالية:

1. **المساءلة السياسية:**

تعتمد المساءلة السياسية على عملية رغبات الناخبين والتي تكون عادة مرتبطة بالمطالبة بتحصيل أفضل للطلاب واعتماد معايير وأسس مهنية خاصة في مدارس المجتمعات الديمقراطية.

2. **المساءلة القانونية:**

تلتزم المدارس بالتزامات قانونية نحو الأهالي، ويستطيع الأفراد تقديم شكاوي للمحكمة لتسوية الخلاف.

ويمكن القول أن المساءلة القانونية وضعت الإطار المرجعي للممارسات التي على المدرسة التقيد بها.

3. المساءلة البيروقراطية:

وهذا الشكل من أشكال المساءلة يعتبر أكثر الأشكال وضوحاً حيث توضح القوانين التي يفترض من المعلمين والمديرين إتباعها.

فعملية وضع القوانين وتنفيذها يعطي مؤشراً أكيداً للآباء بأن المدارس تعمل بشكل مرض.

4. المساءلة المهنية:

ترتكز المساءلة المهنية على الخدمات الموجهة للزبون وأساسها المعرفة وتفترض أن أفضل الممارسات والأساليب هي التي تستند إلى الأبحاث والدراسات العملية.

حيث يقرر المعلمون وبشكل فردي الأهداف التي ينوون تحقيقها مع كل طالب شرط أن يكون المعلم هنا على درجة عالية من:

- التدريب.
- المعرفة.
- الولاء نحو طلابه.

والمساءلة المهنية تركز على مسؤولية المعلم نحو طلابه أكثر من مسؤولية صناع القرار وهذا النوع من المساءلة يصطدم في الأغلب مع القوانين البيروقراطية السائدة.

5. المساءلة التسويقية:

يعتقد بعض التربويين أنها أفضل شكل من أشكال المساءلة، ويعني ذلك الحاجة إلى دخول سوق تنافسي من أجل إرضاء متطلبات الأهالي، وأنه يجب أن يقدم للآباء ما يريدونه وإلا فإن الأهالي سوف يأخذون أبناءهم إلى مدارس أخرى.

خامساً: مبررات المساءلة التربوية:

لقد أشار واجنر (Wagner ،1974) لجملة من المبررات التي دفعت إلى البحث عن أنظمة مساءلة فعالة منها:

- زيادة التكلفة المالية في كل سنة عن التي سبقتها للصرف على التعليم والمدارس.

لذلك لابد أن تكون هناك مؤشرات للوصول إلى الأهداف والنتائج المنشودة.

- فشل التعليم في بعض الأحيان في الوصول لنتائج مرضية في اكتساب مهارات ضرورية وهامة مثل القراءة والكتابة والحساب.
- زيادة الاهتمام من قبل المجتمع والآباء والمطالبة بوجود نظام مساءلة فعال بحيث يساعد على رفع مستويات التحصيل لدى أبنائهم.

كما أضاف جرنلند (Gronlund .1974):

- التطورات الحديثة والجديدة في التعليم والعمل على مواكبة التعليم للتطور التكنولوجي.
- التركيز على المخرجات التعليمية وأداء الطلاب.

وأضاف (الطويل، 2000).

- الوعي المتزايد لدور المساءلة كعامل لضبط النوعية والكفاية والأداء الجيد.
- نجاح مترتبات الخبرات والتجارب في البلدان التي طبقت المساءلة لفترة طويلة نسبياً.
- وجود حالة من عدم التوازن بين التوقعات والإنجاز في المؤسسات التربوية.

سادساً: مشكلات وصعوبات المساءلة التربوية:

تواجه المساءلة التربوية العديد من المشكلات (الصعوبات) مثل:

1. عملية توحيد المعايير لجميع المدارس وجميع المستويات.
2. أثر التخطيط التربوي بعيد المدى.
3. عملية إشراك المجتمع المحلي في اتخاذ القرار.
4. عملية تقييم أداء المدارس وبرامجها.
5. تحديد من هو المساءل عن تعليم الطلاب.
6. طهور الآثار غير المرغوبة وذلك مثل تعليم ما تعتقد أن الطالب سوف يمتحن فيه (نعلم من أجل النجاح في الامتحان).
7. عدم إدارك مفهوم المساءلة ودورها.
8. ظهور الاتجاهات السلبية نحو المساءلة.
9. تحديد الأهداف وتعريفها.
10. تعريف المخرجات وتحديدها.
11. ترابط المنهاج.
12. صعوبة تطوير توقعات المجتمع إن لم يواكبها تطوير للإداريين التربويين.

زيادة فعالة المسائلة:

لقد وضع العديد من التربويين مجموعة من العوامل التي يجب أن تتوافر في برامج المساءلة لزيادة فعاليتها ومنها:

- انخراط المجتمع ومشاركته.

- أهداف واضحة للأداء وواقعية.
- أدوات تقنية وفنية تشتمل على استبيانات كفاءة لبرامج الأهداف والفعاليات وتقييم كفاءة النظام.
- تطوير الموظفين.
- تقويم شامل.
- أنظمة إدارية فعالة.
- تحليل وتدقيق وفحص مستمر ومتواصل للنتائج.
- التطوير المهني والأكاديمي للموظفين والتربويين والعمل على تغيير ثقافة المديريات والمدارس.
- وضع نظام مكافآت وعقوبات متوازن.
- الإكثار من الأبحاث والدراسات والاعتماد على البيانات الدقيقة العلمية.
- توفير الموارد اللازمة.
- بناء البرامج على جهود مشتركة للمعلمين والمديرين ولجان المدارس والآباء والطلاب.
- توفير البرامج الحرية للمعلمين لممارسة الأساليب والوسائل الجديدة.
- توفير آلية داخلية من أجل التطوير المستمر للتعليم والتعلم.
- تصميم نظام معلوماتي مناسب بحيث يتم إيصال المعلومات للمعلمين والإداريين والآباء والطلاب والجهات الأخرى ذات العلاقة بحيث تصبح واضحة ويمكن فهمها والاستفادة منها في عمليات صنع القرار.

سابعاً: المساءلة والإصلاح الإداري:

توجد علاقة وثيقة بين المساءلة والإصلاح الإداري، إذ يترتب على المساءلة في حال تطبيقها تطبيقاً مناسباً وسليماً العمل على تخليص الإدارة من المحسوبية ودفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والكفاءة، وارتباط الفرد وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظراً لإحساسه وشعوره بالعدالة بعد مساءلة إدارة النظام للعاملين فيه مما يدفعه لبذل أقصى جهوده لرفع مستوى عطائه في النظام.

وهذا مناقض تماماً لما يمكن أن يشعر به العامل في نظام تتحيز قيادته الإدارية في ممارستها للمساءلة فيه سواء كان هذا التحيز لصالح شخص دون سواه أم لجانب على حساب جانب آخر مما يضعف الإحساس بروح الإنتماء بين العاملين ويزعزع ارتباطهم بالعمل في النظام الأمر الذي يشعرهم بتحيز من يسائلهم والنقص في حقوقهم والتجاوز عليهم (الطويل، 1999).

وأخيراً فإن المساءلة بمفهومها التربوي الحديث لا تعني العقوبات أو إعطاء عقوبة بل تعني التصحيح والتحسين نحو الأفضل وتصحيح المسار نحو تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسة لتحقيقها.

1. أبو جادو، صالح (2001) **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر، عمان، ط2.

2. توق، محيي الدين، (97) **المساءلة والديمقراطية**، ورقة عمل غير منشورة، مقدمة لمؤتمر المساءلة المنعقد في عمان.

3. الطويل، هاني عبد الرحمن (1999)، **الإدارة التعليمية... مفاهيم وأفاق**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

4. أبو كركي، ساجدة، (2003)، **مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة– جامعة مؤتة.

5. WWW.almualem.net 4/11/2007.

6. بطاح، أحمد (2006)، **قضايا تربوية معاصرة**، دار الشروق، عمان، الأردن.

7. الطويل، هاني، (2001)، **التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية**، (الإدارة التربوية في البلدان العربية)، تحرير عدنان الأمين، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، لبنان.

8. الزعبي، ميسون، (2003)، **درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

9. المحمود، زعبي، (1999)، **درجات المساءلة الإدارية والتقدم في الإشراف التربوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

1. strong, Earlp.and Robert D.smith, (1968) **Management control Models**, N.Y. Holt, Rinehart and Winston.

2. lewis, anne, (2001), Benechmarkes for accountability in Ontario: where do we stand? University of Guelph, **Dissertation abstracts international**.

3. Lashway, Larry, (2001), the new stand ards and accountability: will reward and Sanctions motivate Americas school to peak performance, **Eugene**, Dragon.

4. Bush, T, (1994) Accountability in Elucation, Bush, T. Burnham. J. Ed. The **principly of -2- Elucational management**, London: lorgman group udhd.

5. Ahearn, Eileen M. (2000). **Educutional acconntability: a synthesis of the literature and review of a balanced model of accountability**, Virginia, Eric Data base.

6. Eastcott, Merrill Elmitt, Jr. (2001). **Adding components of discipline and acconntability to a development mathematics program to raise student success**. Unpublished doctoral dissertation. University of fornig. Loss Argeles.

7. Kuchapski, Renee Patricia. (2001). **Reconceptualizing accountability for Education**. Un published doctoral dissertation, the university of –I- Saskatchewan, Canada.

8. Raywid, Mary Anne. (2002). **Accountability what's worth measuring**? Delta Kappan. 83 (6).

9. Schmudde, Mariann V. (2001). **The effects of florida's accountability program on Classrom practices**. The teachers perceptive.

10. Wellman, Jane V. (2001) **Assessing stste accountability systems**, change, 33. 2.

11. Seligman, Dan (2000). **Accountabilty the backlash**, Forbes. 166 (13).

12. Arizona Deportment of Edncation. (2003) **Management information systems: Accou -ntability and Standards**. Retrieved, August, 8,2003, from http://www. Ade. Stafe. Azus/ one.asp.

الفصل الخامس عشر

الإتصال الإداري

- مفهوم الإتصال
- عناصر الإتصال
- وسائل الإتصال
- معوقات الإتصال
- أشكال الإتصال
- طرق الإتصال

الاتصال الإداري

المقدمة:

الاتصال عملية تفاعل بين الأفراد وتبادل الأفكار والآراء، وقد نال الاتصال اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة مع تعقد العلاقات الاجتماعية وتطور النظريات الإدارية وتقسيم الأعمال وسرعة التغير والتطور العلمي التكنولوجي، وما صاحبه من ظهور أفكار وطرق جديدة لتحسين العمل، ومن هنا يعد الاتصال ظاهرة وسلوكاً إنسانياً يستخدمه الفرد لتبادل المعلومات ضماناً لاستمرار حياته، فالاتصال عملية اجتماعية هامة.

مفهوم الاتصال:

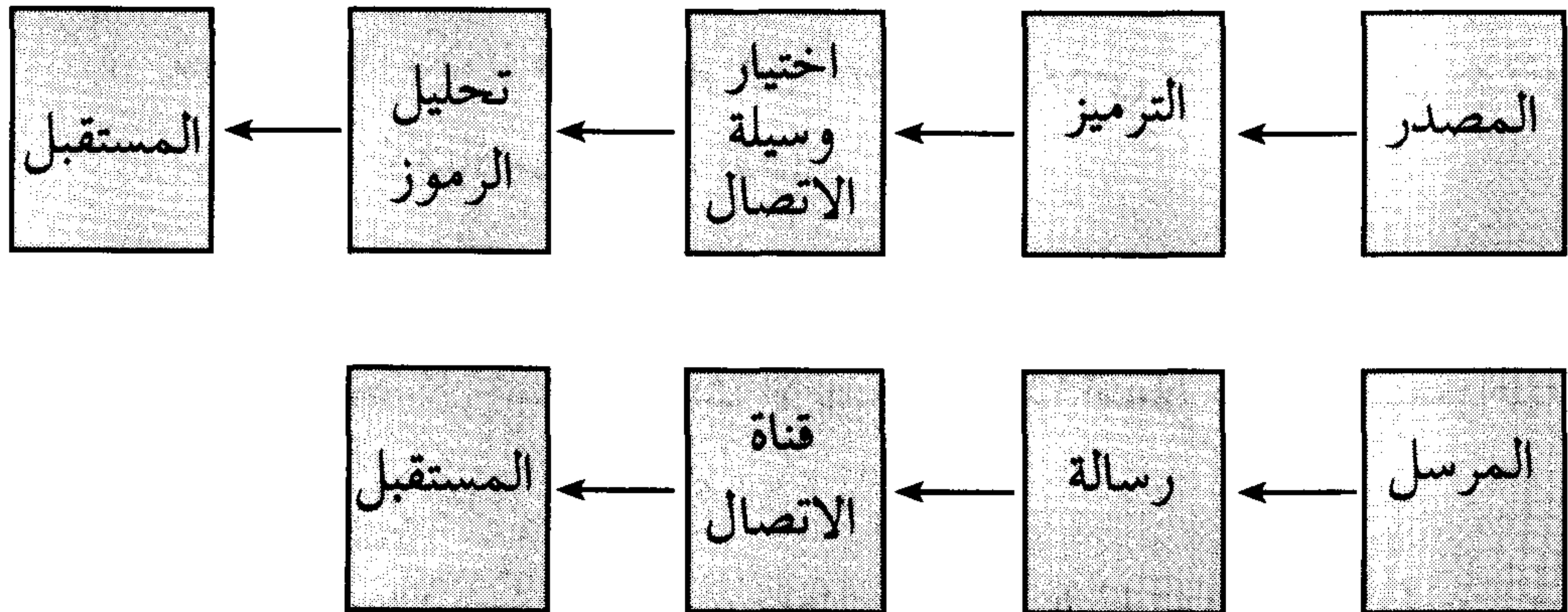
يعرف الاتصال على أنه تبادل المعلومات، والأفكار، والمعاني والرموز بين الأفراد في إطار نفسي واجتماعي وثقافي معين مما يساعد على تحقيق التعاون من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

والاتصال الإداري هو وظيفة إدارية، تتصل بطبيعة العمل الإداري من تخطيط، وتنظيم وتنسيق، وتوجيه ورقابة، يضاف إلى ذلك أن الاتصال هو الذي يحدد تماسك التنظيم عن طريق إيجاد ترابط العناصر التنظيمية والفهم المشترك لطبيعة الأهداف الواجب تأديتها.

عناصر الاتصال:

- المرسل: وهو ذلك الشخص الذي لديه الرغبة في مشاركة الآخرين أفكارهم.
- الرسالة: هي حلقة الاتصال بين المرسل والمستقبل.
- قناة الاتصال: وهي الطريقة التي تنتقل بها الرسالة بين المرسل والمستقبل.
- المستقبل: هو ذلك الشخص الذي يريد المرسل أن يشاركه في أفكاره ومشاعره.
- الاستجابة: هي رد الفعل الذي يحدث لدى المستقبل نتيجة عملية الاتصال.

والشكل التالي يبين عناصر عملية الاتصال:



أنواع شبكات الاتصال وتقسم إلى نوعين:

1. الرسمية.
2. غير الرسمية.

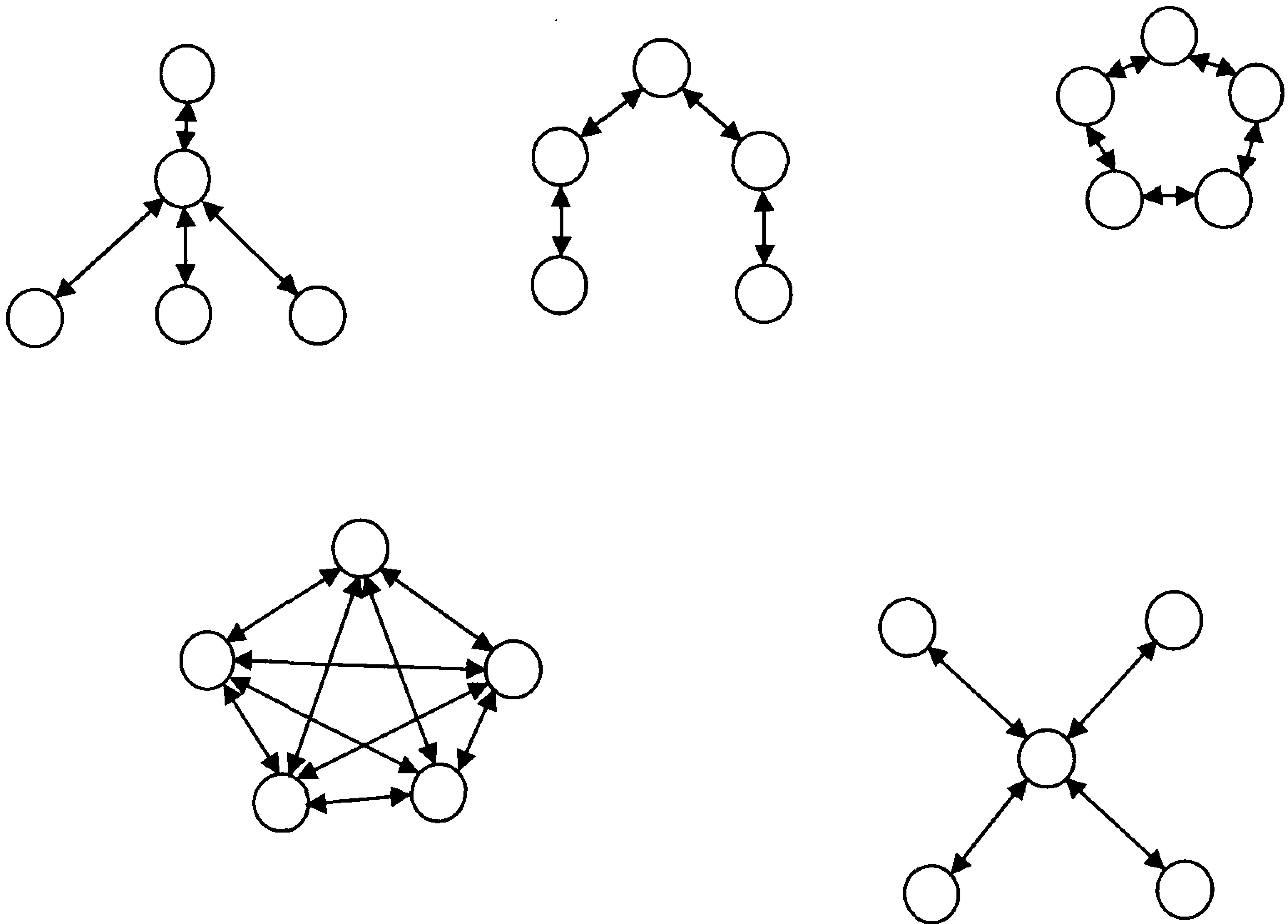
1. شبكات الاتصال الرسمية وهي خمسة أنماط أو قنوات:

1. **نمط الدائرة**: وهذا يمكن الشخص من الاتصال بجاريه (عن اليمين وعن اليسار ولكنه لا يستطيع الاتصال بالآخرين).
2. **نمط السلسلة**: وهذا يمكن الفرد من الاتصال بجاريه إلا أن الشخصين في طرفي السلسلة لا يقدران على الاتصال إلا بشخص واحد فقط وفي هذا النمط تنتقل الرسالة من حلقة إلى أخرى حتى يتم استلامها من قبل الشخص الذي يجب عليه القيام بإجراء اللازم، ويمتاز هذا النمط من الاتصال بالبطء الشديد.
3. **نمط العنقود**: وهذا يمكن شخصاً واحداً من الاتصال فمثلاً مساعد المدير يتصل بأربعة أشخاص آخرين، ولكن لا يمكن لأي من هؤلاء الأربعة الاتصال ببعضهم البعض.
4. **نمط العجلة**: يكون فيه المدير هو المصدر الرئيسي للاتصال ومن ثم تتم اتصالات الأفراد من خلاله فقط.
5. **نمط النجمة**: وفي هذا النمط يمكن لأي شخص الاتصال بأي شخص آخر باستخدام جميع جهات الاتصال، وهذا النمط يمثل الديمقراطية المطلقة وهو أفضل الأنواع.

- وتتم الاتصالات الرسمية من خلال خطوات السلطة الرسمية وأبعادها، وتأخذ ثلاثة اتجاهات أساسية هي:

- الاتصالات الهابطة: حيث تنساب التوجيهات والسياسات والقرارات والمعلومات كافة من الرؤساء إلى المرؤوسين.
- الاتصالات الصاعدة: وأغلب هذه الاتصالات تكون من تقارير العمل التي يرفعها الرؤساء المباشرون إلى الإدارة العليا وكلما زادت الاتصالات الصاعدة عن الهابطة كلما أدى ذلك إلى كفاية المنظمة وزيادة إنتاجيتها.
- الاتصالات الأفقية: ويأخذ هذا النوع مجراه بين أعضاء الإدارات والأقسام داخل المنظمة بهدف توفير عمليات التنسيق الضرورية للعمل.

والشكل التالي يبين أنماط شبكات الاتصال الرسمي:



2. **شبكة الاتصال غير الرسمية:**

يحدث هذا النوع نتيجة للتفاعل بين العاملين بطريقة غير رسمية، إذ يتم تبادل المعلومات والأفكار ووجهات النظر، والمقترحات بشأن موضوعات تهمهم وتتصل بهم وبعملهم، كالاحتفالات في المناسبات المختلفة واللقاءات في صالات الرياضة، أو الطعام، ووقت الراحة وغير ذلك.

وسائل الاتصال:

هناك العديد من وسائط الاتصال في الإدارة التعليمية ومنها:

- المجالس التعلمية: تلعب دوراً هاماً في العملية الإدارية عن طريق التنسيق بين الأجهزة المختلفة أو عن طريق المشاركة في اتخاذ القرارات التربوية.
- اللجان التربوية: اللجنة هي مجموعة من الأفراد المتخصصين تكلف بعمل معين أو يوكل إليها القيام بمسؤولية محددة أو تمارس نشاطها عادة في صورة اجتماعية قد تكون دائمة أو مؤقتة.
- التقارير: تقوم بدور كبير في نقل المعارف والأفكار والمعلومات إلى المستويات الإدارية العليا.
- الاجتماعات المدرسية: وتتناول الموضوعات التي تهم المدرسة بصورة عامة من طلاب ومدرسين وعاملين ويكون لكل اجتماع جدول أعمال يتم إعداده مسبقاً قبل الاجتماع، والاجتماعات قد تتم قبل نهاية أو خلال العام الدراسي.

معوقات الاتصال:

من أهم المعوقات التي تقف في سبيل نجاح الاتصال.

أولاً: المعوقات الشخصية:

ويقصد بها مجموعة المؤثرات التي ترجع إلى المرسل والمستقبل في عملية الاتصالات وتحدث فيها عكسياً وتعزى هذه المعوقات بصفة عامة إلى الفروق الفردية التي تجعل الأفراد يختلفون في حكمهم وفي عواطفهم وفي مدى فهمهم للاتصال والاستجابة له، وكذلك مدى الثقة بين الأفراد فضعف الثقة يؤدي إلى عدم تعاونهم وبالتالي حجب المعلومات عن بعضهم البعض، مما يعقد عملية الاتصالات ويحدمن فاعليتها.

ثانياً: المعوقات البيئية:

وتنتج هذه المعوقات عن المجتمع الذي يعيش فيه الأفراد سواء داخل المنظمة أو خارجها وأهمها:

اللغة: هنالك الكثير من الكلمات التي تحمل معاني مختلفة وبالتالي إمكانية الوقوع في خطأ أثناء تفسيرها من قبل المستقبل بعكس ما قصده المرسل، فالمعاني هي من الممتلكات الخاصة بالفرد فهو يستخرجها في ضوء خبرته وعاداته وتقاليده في البيئة التي يعيش فيها.

التشتت الجغرافي: إن المسافة بين مراكز اتخاذ القرارات ومواقع التنفيذ قد تؤدي إلى صعوبة الاتصال الجيد.

ثالثاً: المعوقات التنظيمية

وتتعلق بشكل رئيسي بالهيكل التنظيمي للمنظمة، وتشمل:

- عدم وجود هيكل تنظيمي مما يؤدي إلى عدم وضوح المسؤوليات.

- عدم كفاءة الهيكل التنظيمي من حيث المستويات الإدارية التي تمر بها عملية الاتصال.
- عدم استقرار الهيكل التنظيمي والتغيرات المتتالية في فترات متقاربة لا يوفر المناخ الملائم للاتصال الجيد.
- القصور في ربط المنظمة بالبيئة الخارجية والتي تتضمن المستهلكين والموردين وسوق العمل.

أشكال الاتصال:

يمكن تقسيم أشكال الاتصال حسب درجة الحوار بين المرسل والمستقبل إلى ثلاثة أشكال:

1. الاتصال ذو الاتجاه الواحد: وفيه تكون درجة الحوار بين المرسل والمستقبل محددة للغاية فالمرسل يتكلم والمستقبل يستمع، ومن أمثلة ذلك طريقة التدريس بطريقة إلقائية ومثال ذلك مشاهدة طلاب لدروس الحوسبة دون أن تتاح لهم فرصة للمشاركة.
2. الاتصال ذو الاتجاهين: وتكون درجة الحوار بين المرسل والمستقبل عالية نسبياً، ومن أمثلة ذلك التدريب بطريقة السؤال والجواب.
3. الاتصال متعدد الاتجاهات: فيه تصل درجة الحوار بين المرسل والمستقبل إلى أقصى درجاتها فالكل يمكنه أن يتكلم ويستمع لدرجة أنه يصعب أحياناً تحديد من المرسل ومن المستقبل، ومن أمثلة هذا النوع ما يحدث أثناء طريقة التدريس بأسلوب المناقشة والحوار، أو ما يحدث في أثناء التدريس بطريقة التعلم التعاوني.

طرق الاتصال:

ويتم الاتصال في جميع أقسام النشاط الإداري بعدة طرق فعالة منها:

1. الاتصالات المكتوبة.
2. الاتصالات الشفهية.
3. الاتصالات غير اللفظية.

1. **الاتصالات المكتوبة**: وبهذه الطريقة تكون المعلومات مدونة ومكتوبة ويمكن إيصالها عن طريق البريد أو بطريقة شخصية ومن مزاياها إمكانية حفظها كسجلات رسمية أو مراجع للاستفادة منها في المستقبل، ولكن من عيوبها أن عملية صياغتها تأخذ وقتاً وجهداً كبيراً وعدم فهمها في كثير من الأحيان وتحتاج إلى نفقات كبيرة في التخزين والحماية، وتأخذ عدة أشكال منها: التبليغات والخطابات العامة، والنشرات العامة والتقارير المرسلة من المستويات التشغيلية الدنيا إلى المستويات العليا.

2. **الاتصالات الشفهية**: هذه تتصف بالسرعة والتفاعل التام وتحتل في الوقت الحالي مركزاً بارزاً في الفكر الإداري باعتبار أن العلاقات الإنسانية والسلوكية تشجع على ضرورة التفاعل المباشر لفهم الاستجابة، وهذه تأخذ عدة أشكال أهمها:

- الاتصال الشخصي المباشر وجهاً لوجه ما بين المرسل والمستقبل كاللقاء بين الرئيس والمرؤوس، وهذا النوع مهم لفهم الاتصالات بصورة مباشرة مع الحركات الجسمية والوقوف على ردة فعل المستقبل.

- الاجتماعات الرسمية: وتتم هذه لتوضيح إجراءات الوقاية والحوادث وإصابات العمل ويتم فيها تبادل الآراء بصورة مباشرة.

- الاجتماعات غير الرسمية: وهذه تتم في أوقات الراحة لأنها تجعل الفرد متحرراً من رسميات العمل ويتكلم بحرية.

3. **الاتصالات غير اللفظية**: ويكون عن طريق ملامح الوجه، ولغة العيون، وحركات الجسم، والملامح تعطي دلالات ومؤشرات مختلفة عن القبول وعدم القبول الفرد، أو ما يسمى باللغة الإنجليزية (Body Language).

1. عطوي جودت عزت، (2001) **الإدارة المدرسية الحديثة** ومفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
2. العميان، محمود سلمان، (2002) **السلوك التنظيمي** في منظمات الأعمال ط1، دار وائل للنشر.
3. زيتون، حسن حسين (2007) **أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم،** الرياض دار الصولتية للتربية.
4. **دليل الاتصال الإداري الفعال،** من مخرجات فريق الاتصال الإداري/ برنامج تطوير الإدارة التربوية.
5. عبوي، زيد منير (2008)، **فن الإدارة بالاتصال،** عمان، دار دجلة.

1. Aduir,J, **Trainine for communication**. N.y.: Gowwe Publishing co, 1981.
2. Ellis, D.s., **Management and administrative communication**, N. y.: Macmillan publishing co, Inc, 1980.
3. Baldoni,J. (2002), Effective leadership communication: ts more than talk, **Harverd management communication letter**. Retrieved April 15,2000, from www. Hbsp. Harvard. Edu/hmel.
4. Bennis, w. (2000), leadership coummication. Selected leadership readings retvieved may 17,2004 from **Http://www.nwlink** com/donce lark/leader. html..
5. Clutterbuck, D,& Hirst, S. (2002), Leadership communication: A Status report. **Journal of Communication management**,6.
6. Robertson, L. (2001) the relationship of the communication style Virginia and their schools Climates to Student achievement, **Dissertation abstracts international**. (A), 61.
7. Taboor, B. (2002), Conflict management interpersonal communication style of the elementary priacipal. **Dissertation abstracts international**. (A), 62.
8. Teska,J (2003). The superintendence effective leadership thrugh commu nication. **Dissertation abstracts international**. (A),64.
9. Bacig,Karen L. (2003), participation and communication in strategic plopining in higher Education: a case stady **Dissertation abstracts interntional**- A 62/12.
10. Baldoni, John. (2003). **Grant communication secrets of great com/** cgi-bin/pb, 1007813/4967. Html.
11. Landes. Les. (2002). **Real- life, Real- Time communication**. Communication word. (19).
12. Tominaga, Janko, (2002), **perception of effective communication in the united staty and Japan**- 3- M. A.I. 40/04.

الفصل السادس عشر

إدارة التطوير المنظمي

- مقدمة
- مفهوم التطوير المنظمي
- أهمية التطوير المنظمي
- أهداف التطوير المنظمي
- مجالات التطوير المنظمي
- مراحل التطوير المنظمي
- أساليب التطوير المنظمي

إدارة التطوير المنظمي

مقدمة

إن مما لا شك فيه أن الإداري التربوي لا يستطيع في الوقت الراهن أن يكتفي "بالإدارة "التسييرية" أو " الروتينية" التي تكتفي بتسيير أمور المؤسسة (المنظمة) التربوية يوماً بيوم وبما يحقق الحد الأدنى، بل لا بد أن تكون هذه الإدارة إدارة" تطويرية" ترمي إلى تطوير عمل الميدان التربوي الذي تشرف عليه، أو بعبارة أخرى المنظمة التعليمية التي تديرها، والاسباب الكامنة وراء هذه الضرورة التطويرية واضحة تماماً فالعالم متغير، والتكنولوجيا تتناسل في كل يوم، والمنظمات تجد من ينافسها بقوة، والمعرفة الإنسانية والعلمية بالذات تعيش في عصر الانفجار، والعاملون بحاجة دائماً إلى التأهيل والتدريب لكي يستطيعوا القيام بالمهام الملقاة على عاتقهم بكفاية وفاعلية، والواقع أن العلماء والمختصين في حقل الإدارة عبروا عن موضوع "التطوير" بمصطلحات عديدة ولكنها لا تختلف في المضمون كثيراً، فبعضهم تحدث عن "التغيير"، وبعضهم تحدث عن " التجديد"، فضلاً عمن تحدث عن "التطوير"، ولغايات هذا الكتاب فسوف يتم إعتماد مصطلح التطوير المنظمي على إعتبار ان التطوير أكثر من مجرد تغيير مع الاعتراف بأن أي تغيير يفترض أن يتمخض عن نتائج تطويرية، وعلى إعتبار أن مفهوم التجديد يوحي بإن الإدارة "تجدد" المنظمة اي تغيرها كلياً وهذا في الواقع ليس وارداً، بل الوارد حقاً هو أن الإدارة تستطيع أن تطور المنظمة أي تفعل بعض عناصرها وتجعلها أكثر كفاءة، وإن كان هذا قد ينطوي على تجديد بمستوى ما، ومن نافلة القول الإشارة هنا إلى أن التطوير التربوي هوذلك التطوير الذي يتم في المنظمة (المؤسسة التربوية) صغرت هذه المؤسسة أو كبرت.

أولاً: مفهوم التطوير المنظمي Organisational development

هناك تعريفات كثيرة للتطوير المنظمي، فحسب وندل فرنش (Wendell French، 1978) هو " المجهودات المنظمة التي تهدف لتحسين قدرات التنظيم على إتخاذ القرارات وحل المشاكل وخلق علاقات متوازنة بينه وبين البيئة عن طريق إستخدام العلوم السلوكية"، وعرفه "رتشارد بكهار" و كما ورد في اللوزي (2003) (richard B) على انه "جهد مخطط على مستوى التنظيم ككل تدعمه الإدارة العليا لزيادة فعالية التنظيم من خلال تدخلات مخططة في العمليات التي تجري في التنظيم مستخدمين في ذلك المعارف التي تقدمها العلوم السلوكية".

ومن خلال التعريفين السابقين والتعريفات الأخرى الكثيرة للتطوير يمكن الخلوص إلى أهم خصائص هذا التطوير وهي:

1. أنه جهد شامل ومنظم أي ليس متعلقاً بجزئية ما فقط، وليس عشوائياً.
2. للإدارة الدور الرئيس والحاسم في إقتراحه وإنجازه، والواقع أنه بدون الإدارة لا يمكن أن يتم التطوير فهى صاحبة السلطة، وهي التي تستطيع أن تراقب وتحفز، وتخصص الموارد.
3. الإفادة من العلوم السلوكية في بلورة طرائق وإستراتيجيات للتأثير على قيم العاملين وإتجاهاتهم، وأنماط تفكيرهم وصولاً إلى تفعيل دورهم بما ينعكس عليهم كأفراد، وبما ينعكس على المنظمة.
4. الاهتمام بدور الجماعات في المنظمة، وذلك لما لهم من تأثير في مسيرة المنظمة.
5. إعتماد المنهجية العلمية في التطوير، أي إجراء المسوح والأبحاث لتشخيص مشكلات المنظمة وأساليب حلها.

ثانياً: اهمية التطوير المنظمي

يعد التطوير المنظمي كما أشرنا آنفاً بإختصار حيوياً للمنظمة (المؤسسة التربوية) كي تستطيع أن تستمر في تحقيق أهدافها بكفاية، وكي تستطيع مواجهة التحديات التي ستواجهها مستقبلاً، وقد بين علي (1999) هذه الأهمية على النحو الآتي:

1. يساعد التطوير المنظمي على إكتساب المعارف والمعلومات المتعلقة بالعمل والمنظمة بصورة عامة.
2. يساهم التطوير المنظمي في تنمية المهارات المتعلقة بعملية صنع القرار الأمر الذي يتيح للإداري فرصة إختيار أفضل البدائل المطروحة، وتقليل عنصر المخاطرة وعدم التأكد.
3. يفعل التطوير المنظمي إمكانيات المديرين وإستعدادتهم ومقدراتهم الأمر الذي يؤهلهم لمواجهة ظروف المستقبل بكفاية وفاعلية.
4. يؤدي التطوير المنظمي إلى تنمية مهارات العلاقات الإنسانية التي يقتضيها التفاعل بين المدير والعاملين، وبين العاملين أنفسهم، وبين المديرين على كافة المستويات في المنظمة.

ثالثاً: أهداف التطوير المنظمي:

هناك أهداف كثيرة يمكن أن يحققها التطوير المنظمي ولعل أهمها:

1. التكيف مع الظروف الخارجية، ومتطلبات البيئة، إذ إن ظروف المحيط الخارجي للمنظمة قد تتغير بين فترة وأخرى، الأمر الذي يفرض على المنظمة أن تطور نفسها كي تكون مستجيبة (responsive) لمتطلبات بيئتها.

2. تعديل سلوك العاملين في المنظمة من خلال التأثير على منظوماتهم القيمية.

3. إدارة الصراعات (Confilct resolution) بطريقة تبقى على حيوية المنظمة وعطائها وتجنبها الصراع المدمر غير المفيد للأفراد وللمنظمة، ولا يتاتي ذلك الا في إطار مناخ منظمي إيجابي ومنفتح.

4. إدخال الثقافة الحديثة (التكنولوجيا العالية) لتعظيم فاعلية المنظمة.

5. تبسيط إجراءات العمل سواء بالنسبة للعاملين او جهود المنظمة.

6. تبني الأسلوب الديموقراطي القائم على المشاركة في المنظمة، حيث يؤدي إلى ذلك إلى رضا جماعة العاملين، وحفزهم وإنتمائهم للمنظمة، كما يؤدي إلى خلق حالة من التوافق بين الأهداف الفردية للعاملين وأهداف المنظمة، فضلاً عن إشاعة جون الثقة بين العاملين.

رابعاً: مجالات التطوير المنظمي:

إن التطوير المنظمي (المؤسسسي) يمكن ان يشكل مجالات كثيرة، لكن أهمها، وكما أشار شاكر (1996) هي:

1. الأهداف والسياسات.

2. القوانين واللوائح أي التشريعات الناظمة للعمل.

3. طرق وأساليب العمل.

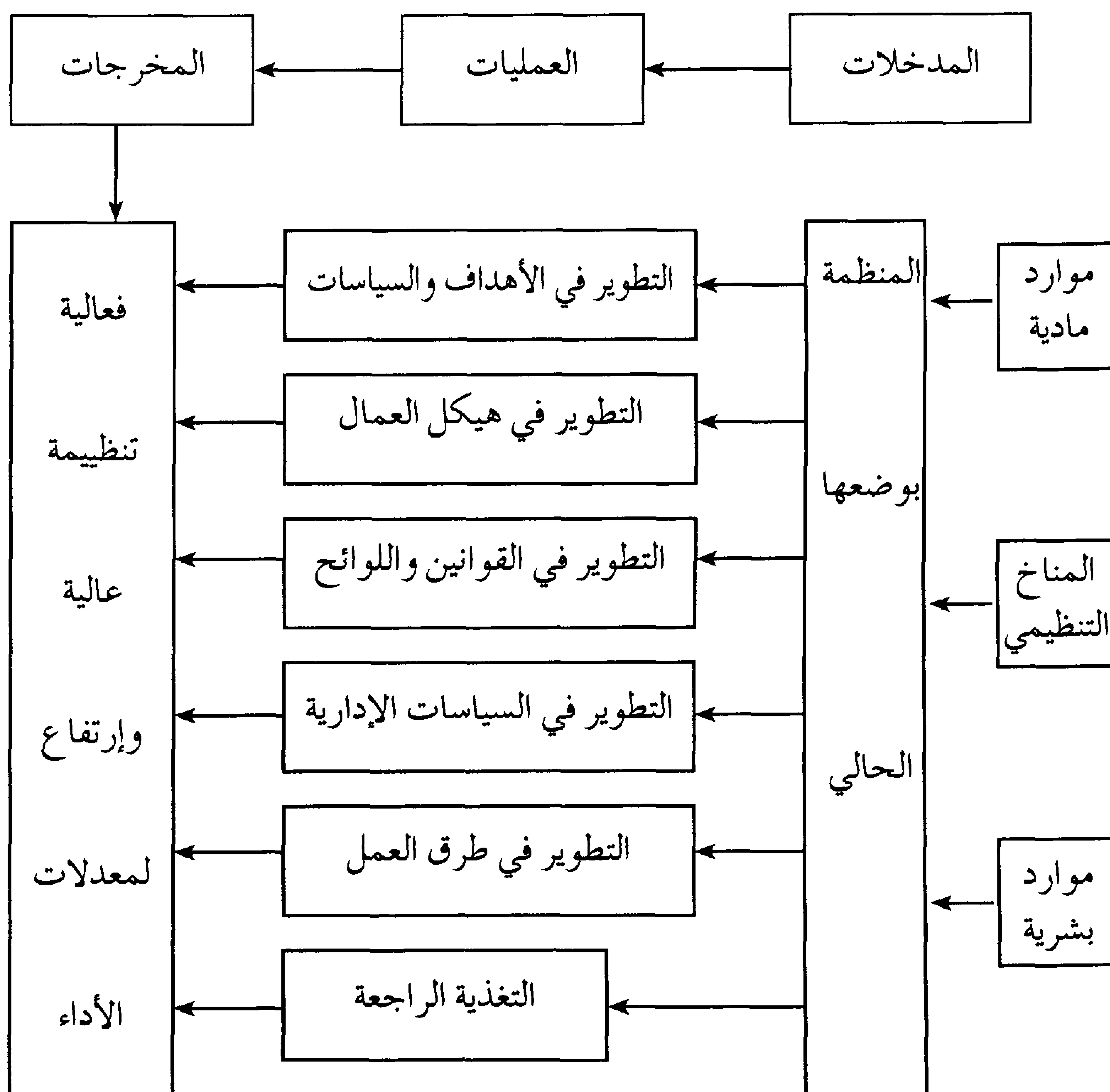
4. هيكل العمالة.

5. السياسات الإدارية، والفارق بينها وبين السياسات الواردة في البند الأول هو ان السياسات الواردة في البند الأول هي السياسات المتبناه في المنظمة، أما السياسات الواردة في البند الأخير فهو السياسات المتبناه

من قبل الإداري لتنفيذ السياسات العامة للمنظمة، ولو أن المنطق الا تتناقض الثانية مع الأولى.

والواقع أن أي تطوير حقيقي يصيب أهداف المنظمة وسياساتها، وقوانينها، وأنظمتها، وأساليب عملها، وتراتبية عمالتها، وسياساتها الإدارية يعني تقدماً مؤكداً للمنظمة في مسيرتها لتحقيق أهدافها الموضوعة وبأقصى قدر من الفعالية، والشكل الآتي يوضح تفاعل هذه العوامل بأسلوب منظومي.

التطوير المنظمي كمنظومة متكاملة



المصدر، شاكر، 1996، 315

خامساً: مراحل التطوير المنظمي

هناك مراحل عديدة يمكن أن يمر بها التطوير المنظمي، وقد لخصها كيرت لوين (Kurt le win) كما ورد في القريوتي (2000) في ثلاث هي:

1. مرحلة تفكيك عوامل الجمود (unfreezing) والمقصود هنا إشعار العاملين في المنظمة بضرورة التطوير، ومبرراته، والحاجة الماسة إليه، وهذا يشمل بالطبع التوعية من خلال الاجتماعات والتعميمات والمسوح (Surveys) والمقارنة بالمنظمات الناجحة، وإستفتاء الزبائن، وقد يكون مناسباً في هذا الإطار خلق تحالف قوي من داخل المنظمة يتبنى التطوير ويدعو له ويبرره ويكون مستعداً لتنفيذه عندما يتخذ القرار بشأنه.

2. إحداث التغييرات المطلوبة: وتتضمن هذه المرحلة تنفيذ التطوير المخطط له والذي قد يكون في أهداف المنظمة وسياساتها، او في هيكلتها التنظيمية، أو في قيم وإتجاهات العاملين فيها، أو في أنظمتها وتشريعاتها أو في كل ما سبق، ومن البديهي أن الإداري صاحب القرار هو المعني بمرحلة التنفيذ والإشراف عليها ومتابعتها، والواقع أن مرحلة التنفيذ هي الادق والأخطر دائماً، حيث من السهولة بمكان ودائماً أن توضع الخطط الرائعة على الورق، وأن تصاغ بلغة بليغة وبروح طموحة، ولكن عندما تصل الأمور إلى مرحلة التفنيذ تفشل لأن القائمين عليها ليسوا مؤهلين، أو لأن العاملين محبطون وغير منتمين، أو لأن توزيع المهام والمسؤوليات غير موفق، أو لأن الثقافة التنظيمية السائدة سلبية وغير داعمة.

3. مرحلة تثبيت التطوير: والمقصود هنا التأكد من أن التطوير قد حصل فعلاً وأن ما هو ناقص هو تدعيم هذا التطوير وتثبيته، والعمل على ديمومته، وذلك من خلال المتابعة الحثيثة، والتقييم المستمر، وتطوير الحوافز من أجل الاستمرارية، وإبراز جوانب النجاح وتوضيح المخرجات الإيجابية

وإنعكاساتها على العاملين في المنظمة من جهة وعلى المنظمة نفسها من جهة أخرى، إن التطوير قد يتم التراجع عنه إن لم يكن هناك متابعة حريصة، وتقييم مستمر، وإبراز لجوانب النجاح وعوائدها التي يفترض أن يستفيد منها الجميع، وبالتأكيد تستفيد منها المنظمة كمنظمة.وقد صنف بعض الباحثين الآخرين هذه المراحل إلى أربعة مراحل:

1. مرحلة الإذابة (Defreezing) أي إذابة المكونات الإدارية السلبية والمعيقة للعمل.
2. مرحلة التطوير (Changing)، بمعنى إستحداث مكونات إدارية جديدة.
3. مرحلة الترسيخ (Refreezing) وتهدف إلى إكساب مكونات الجهاز الإداري الجديد درجة من الصلابة والقوة.
4. مرحلة التشغيل (Functionalization) والمقصود هنا تفعيل المكونات الإدارية المستحدثة.

وقد أشار إدريس (2004) إلى منهجية متكاملة للتطوير تتكون من أربع مراحل أيضاً هي: تحديد مدى الحاجة إلى التطوير، ومرحلة التخطيط للتطوير، ومرحلة تنفيذ التطوير، ومرحلة تقييم التطوير.

سادساً: أساليب التطوير المنظمي:

أشار المختصون إلى مناهج وأساليب وطرائق كثيرة للتطوير، فقد أشار حبتور (2000) مثلاً إلى أربعة مناهج للتطوير هي:

1. التطوير التنظيمي والذي يتركز على البناء الهيكلي للمنظمة، ووحداتها، وأقسامها الإدارية.

2. التطوير الإنساني، أي التطوير من خلال تعديل إتجاهات الأفراد ومنظوماتهم القيمية.
3. تطوير طبيعة العمل أو المهام، وذلك من ناحية كمية أونوعية.
4. التطوير التكنولوجي، ويشمل ذلك الآلات، والمعدات، والتجهيزات التكنولوجية.

وقد أشار أبو نبعه (2001) إلى هذه الأساليب وأوردها على النحو الاتي

1. أسلوب التدخل النظري: وذلك من خلال الاستعانة بالعلوم السلوكية لفهم سلوك المنظمة، وسلوك العاملين فيها.
2. أسلوب التدخل في الإجراءات، أوطرق الأداء.
3. أسلوب التدخل في العلاقات، والمقصود هنا العلاقات بين الإدارة والعاملين وبين العاملين أنفسهم.
4. أسلوب التدخل التجريبي، أي تجريب طريقتي عمل مختلفتين قبل إعتماد أحدهما.
5. التدخل في الهيكل التنظيمي لتعظيم فعاليته والارتقاء بها.
6. أسلوب التدخل الثقافي والذي يركز على ثقافة المنظمة ومتضمناتها.

وقد سمى باشنان (1997) هذه الأساليب إستراتيجيات محدداً إياها بما يلي:

1. فرق العمل
2. المسوحات
3. إدارة الجودة الشاملة.
4. الهندرة

5. التدريب المختبري
6. أسلوب لعب الإدوار

وحيث إن هذه الاستراتيجيات سيتم شرحها بشكل أو بآخر في معرض إدارة الموارد البشرية فإنه لن يتم التعليق عليها هنا:

وأما شاكر (1996)، فقد أشار إلى بعض الأساليب الأخرى ومن أهمها:

1. تدريب الحساسية Sensitivity training إن هذا الأسلوب يستهدف التطوير السلوكي، وهو ينطوي على إستخدام هذا الأسلوب أكثر من مرة للأفراد المراد تطوير أدائهم وذلك للتأكد من إكتسابهم لسلوكات جديدة، ويقوم هذا الأسلوب على إختيار عدد محدد من الأفراد، وعقد برنامج تدريبي لهم لمدة تتراوح بين أسبوعين وثلاثة أسابيع، والفكرة المحورية فيه هي الوصول بالفرد إلى النقطة التي يشعر عندها بأنه بحاجة إلى تطوير ذاته.

2. أسلوب تدريب المجموعة الصغيرة T–Group وهو أسلوب يقوم على فكرتين أساسيتن هما: أن المشاركين أنفسهم سوف يطورون معرفتهم ورؤيتهم، وأن المشاركين سوف يكتسبون بعد معايشة البرنامج التدريبي إحساساً بالأمن النفسي، الأمر الذي يمكنهم من توظيف ما اكتسبوه خلال البرنامج التدريبي في ميدان العمل.

3. أسلوب التدريب المنظمي Organizational training والمقصود هنا تزويد العاملين في المنظمة بالمهارات الضرورية التي تمكنهم من تطوير العلاقات وأساليب الاتصال فيما بينهم الأمر الذي ينعكس على تحسين المناخ التنظيمي وتعظيم إيجابيته.

4. أسلوب مجموعات الأقران Peer groups والفكرة الأساسية هنا هي

تدريب مجموعة الزملاء التي تمثل وحدة منظمية، فيصبح هؤلاء الزملاء مؤيدين للتطوير بل ومتبنين له بدلاً من أن يكونوا معيقين.

5. تمثيل الادوار Role Playing ويقوم هذا الأسلوب على محاولة التعامل مع مواقف تحاكي المواقف الحقيقية وحل الإشكاليات المتعلقة بها، حيث إن هذا التمثيل يكسب المتدربين مهارات معينة تمكنهم من التغلب على المشكلات التي تحدث في مجالات العمل وتجاوزها.

سابعاً: تحليل المعاملات والعلاقات Transactions Analysis

والهدف العام من هذا الأسلوب هو تدريب الأفراد على تحليل أنفسهم، وفهم علاقاتهم مع الآخرين، فضلاً عن تحليل نماذج الاتصال في المنظمة، والواقع أن هناك أربعة أبعاد لهذا الأسلوب هي: تحليل الذات، وتحليل المعاملات، وتحليل العلاقات، وتحليل المواقف والاتجاهات.

ولكن وبغض النظر عن الأساليب أو الطرائق أو الاستراتيجيات المستخدمة في التطوير، فإن ما يجب ان يكون واضحاً هو أن هناك قوى داخلية وخارجية تقف مع التطوير وتسهله وهناك قوى أخرى داخلية وخارجية تقف ضد التطوير وتحاول الحيلولة دون حدوثه.

أما القوى الداخلية (من داخل المنظمة) التي تيسر عملية التطوير فهى:

1. تعديل أهداف المنظمة ورسالتها.
2. تبني الأتمتة الإدارية (بمعنى إدخال تكنولوجيا جديدة).
3. ندرة القوى العاملة.
4. إعتماد نظم معلومات جديدة وفعالة.

5. تدني مستوى معنويات العاملين.

6. إرتفاع نسبة الدوران الوظيفي.

7. حدوث أزمة داخلية طارئة.

8. عدم تمكن المنظمة من توفير مرشحين للوظائف العليا من داخل المنظمة.

9. تدني عائدات المنظمة

ويرى إيفا نسيفج (Ivancevich) إلى العوامل الواردة أعلاه يمكن تقسيمها إلى نوعين من القوى: الأول هو ما يتصل بالعمليات كأتخاذ القرارات، والاتصالات، والثاني ما يتصل بالناس كتدني المعنويات، وتزايد نسبة التغيب، ونسبة الدوران الوظيفي، ويضيف القريوتي (2000) إلى هذه القوى تطور وعي العاملين وإرتفاع مستوى طموحاتهم، والتفاعل ما بين رغبة العامل في المشاركة والانتاجية.

أما القوى الخارجية الداعمة للتطوير المنظمي فقد صنفها لوثانز (Luthans) على النحو الآتي:

1. التنافس الحاد بين المنظمات (كالتنافس بين شركات صناعة السيارات مثلاً).

2. الأوضاع الاقتصادية، وهي عامل مؤثر دائماً وبالذات في البلدان التي تطبق نظريات الاقتصاد الحر.

3. العولمة أو الكوكبة (Globalization/ Internationalization) فالعولمة بتاثيراتها المتعددة (السياسية والاقتصادية، والثقافية..) تؤثر على المنظمات في جوانب عديدة وبمستويات مختلفة، ويضف إيفانسينج (Ivancevich) هذه القوى الخارجية في ثلاث فئات هي: التغييرات في الأسواف، والتغييرات التقنية، والتغييرات البيئية.

أما فيما يتعلق بمقاومة التطوير فقد صنفها العلاونة وزملاؤه(1999) في أربعة عوامل هي:

1. مقاومة الأفراد Individuals Resistance وهذا بالطبع ناتج عن إختلاف الأفراد في إدراكاتهم، وإحتياجاتهم، ومن الأسباب التي تؤدي بالأفراد إلى مقاومة التطوير عادة المقاومة (habit) وسوء الفهم وفقدان الثقة (Misunderstanding and lack of trust) فضلاً عن الاختلاف في التقييم Difference assessment والخوف (Fear) والواجب على الإدارة هنا أن تلم بسيكولوجية الأفراد العاملين، وأن توضح لهم موجبات التطوير وفوائدة وأن تبين لهم كل ما يمكن أن يترتب على التطوير كي تزول مخاوفهم، ويدركوا بأن التطوير هو في النهاية لصالحهم ولصالح المنظمة.

2. مقاومة التنظيم Organizational resistance إن المنظمات بطبيعتها محافظة (Conservative) وبخاصة تلك التعليمية منها التي تتصدى لنقل التراث الثقافي وتطويره، وبالتالي فإن من المتوقع أن تكون هناك مقاومة من قبل هذه المنظمات لأي تطوير إن لم يكن واضحاً في أهدافه، وأساليبه، ونتاجاته، وقد تاتي مقاومة المنظمات أحياناً من القصور في الهيكل التنظيمي، والتركيز المحدود للتغيير، والقصور في المجموعات، والخطر على الخبراء، والخطر على علاقات القوة الحالية في المنظمة، فضلاً عن الخطر على التوزيع الحالي للمصادر في المنظمة.

وقد رأي القريوتي (2000) أن مقاومة التطوير قد تحدث نتيجة لعوامل كثيرة من أهمها:

1. الاعتقاد بأن إعتماد التطوير على تكنولوجيا جديدة سوف يعني الاستغناء عن بعض الوظائف.

2. التغيير في مضمون بعض الوظائف الأمر الذي قد يتطلب من العاملين الحصول على مؤهلات جديدة، او إكتساب مهارات جديدة.

3. التخوف من أن يؤدي التطوير إلى تغيير في تركيبة بعض الجماعات، وإنشاء جماعات جديدة.

4. المس بالدخل المعتاد للعاملين.

5. تغيير المواقع الجغرافية للعمل.

6. تغيير ظروف العمل كفترات العمل، والاستراحات وغيرها.

7. تغيير بعض الأعراف والقيم السائدة.

إن كل هذه العوامل الآنفة الذكر تؤدي إلى مقاومة التطوير بشكل أو بآخر بمستوى أو بآخر ومن هنا فإن على الإداري (المدير) أن يكون واعياً بكل هذه العوامل وعارفاً بأساليب التعامل معها بفعالية، وهناك آليات متعارف عليها في هذا المجال ومن أهمها توعية العاملين بالتطوير من حيث أهميته وفوائده، وتطوير نظم حوافز فاعلة، وإشراك العاملين في التخطيط للتطوير وتنفيذه، والأهم من كل ما سبق هو أن تكون لدى الإدارة رؤية مستقبلية لتفعيل المنظمة ورفع مستوى أدائها قائمة على معلومات علمية من ناحية، وعلى إحتياجات العاملين، ومتطلبات سوق العمل من ناحية أخرى، بحيث يتم تعميم هذه الرؤية والتوعية بها، وإشراك جميع ذوي العلاقة ف يتنفيذها، وقد لخص إدريس (2004) أكثر الأساليب فعالية في التغلب على مقاومة التطوير على النحو الآتي:

1. بناء الثقة بين العاملين والإدارة، ومناقشة منهجية التطوير وفوائدة بين الطرفين بشكل منتظم ودائم.

2. إشراك العاملين في التخطيط لعمليات التطوير، الأمر الذي يفترض أن يقود إلى تعظيم درجة رضاهم، وحماستهم للعمل وإنتماءهم للمنظمة.

3. التأكد من معقولية أوجه التطوير المقترحة فليس كل ما يطرح من أفكار ورؤى تطويرية ممكن ومعقول بل لا بد من غربلة هذه الأفكار وتمحيصها وتبني ما هو معقول منها.

4. إقناع العاملين بأهمية التطوير وطمأنتهم على مستقبلهم الوظيفي: إذ ليس هناك ما هو أسوأ بالنسبة للعامل في التنظيم من أن يشعر بأنه ليس لديه أمن وظيفي، ولذا يجب على الإدارة أن تسعى جاهدة لتبني التطوير الأمر الذي يأخذ بالاعتبار مصالح العاملين ومستقبل أسرهم.

5. تجنب التهديد: وذلك إنطلاقاً من أن الإنسان يسجيب للحوافز والتعزيز أكثر مما يستجيب للضغط والتهديد.

6. إختيار التوقيت المناسب لتطبيق خطة التطوير.

فقد تكون هناك أوقات مناسبة أكثر من غيرها لتطبيق خطط التطوير، ولذا فإن على الإدارة أن تدرس ظروف المنظمة، وظروف العاملين، وأوضاع البيئة الخارجية وإنعكاساتها على المنظمة قبل تقرير الوقت المناسب، وما ينطبق على التوقيت ينطبق على "الأمكنة" أو "المواقع" التي يمكن أن تطبق عليها خطط التطوير.

1. حبتور، عبد العزيز، (2000)، **الإدارة العامة المقارنة**، الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
2. سالم، فؤاد، الدهان، أميمة، (2002)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.
3. إدريس، محمد، (2004)،**المقومات السلوكية والتنظيمية للمدير العصري**، (بدون دار نشر)، جمهورية مصر العربية.
4. القريوتي، محمد، (2000)، **السلوك التنظيمي**، ط3، دارالشروق، عمان، الأردن.
5. أبونبعة، عبد العزيز،(2001)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، مجدلاوي، عمان، الأردن.
6. العلاونة، علي، عبيدات، محمد، (1999)، **نظرية المنظمة**، دار رند للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
7. أحمد، شاكر، (1996)، **إدارة المنظمات التعليمية**)، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
8. اللوزي، موسى، (2003)، **التطوير التنظيمي**، ط2، دار وائل للنشر،عمان، الأردن.
9. سعيد، عمر وزملاؤه،(1991)، **مبادئ الإدارة الحديثة**، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.
10. حريم، حسين، (1997)، **السلوك التنظيمي**، دار زهران، عمان، الأردن.
11. الطراونة، إخليف، (2003)، **التطوير التربوي**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن
12. عامر، سامح، قنديل، علاء (2010)، **التطوير التنظيمي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن

1. Benecivenga. A.S. & Elas, M.J, (2003) leading schools of excellence in academics, character, social, emotional development, **Bulletin**, 87, (637).

2. Bennis, W & Namus, B. (2003), **Leaders: strategies for taking change**, New York, Harper & Row.

3. Elmore; R.E. (2000), The limits of change, **Harvard Educational Letter**. Online research.

4. Fullan, M., (2001), **Leading in a culture of change**, San Francisco: Jossey: Bass.

5. Kelehear, Z. (2003), Mentoring the organization: helping principals bring schools to higher levels of effectiveness, **Bulletinm** 87 (637).

6. Lashway, L. (2001), Leadership for accountability, **Research Roundup**, 17 (3) 1-14, Eugene, OR: clearing House on Education policy & management.

7. Marzano, R.J. (2000), A new era of school reform: going where the research takes us, **ERIC**, document reproduction series No. ED 454255.

8. M.S Department of Education, (2002) comprehensive school reform program ouerview (CSR), Program guidance (on line Retrivived June 20, 2003. To find go to http/www.edgov/offices/chieftr/html and serch for comprehensive school reform.

9. Wagner, T. (2002), **Making the grade: Reinventing Americas schools**, New York: Routledeger – Fahme.

10. Coot – Soleck, Ellen, W, (2004). A case study of organizational health, school safety, and security, and the role of the middle school principal in 21st century schools, ED, university of Harvard, Dissertation **Abstracts international**, - A, 5/02.

الفصل السابع عشر

التحديات التي تواجه الإدارة التربوية

- مقدمة
- تحدي العولمة
- تحدي التكنولوجيا
- تحدي الأقبال على التعليم
- تحدي تعقد الوضع الاجتماعي
- تحدي التاصيل المعرفي
- تحدي تغير بنية المنظمات
- تحدي التعليم التعاوني
- تحدي بيئة العمالة

التحديات التي تواجه الإدارة التربوية

المقدمة

تعاني المجتمعات المعاصرة من تحديات كثيرة أفرزتها ظروف العصر الحديث، فعلى الرغم مما يحفل به هذا العصر من مظاهر التقدم المادي، يعاني المجتمع المعاصر من آثار هذا التقدم، كما تعاني المجتمعات الإنسانية بشكل متفاوت من الحروب، ومحدودية الموارد، وتلوث البيئة، والامية، والفقر وغيرها، الأمر الذي يفرض على الإدارة التربوية التي تدير المؤسسات التعليمية والتربوية وتوجهها أن تحسن التعامل مع هذه التحديات التي تواجهها هذه المجتمعات، وذلك من خلال التوعية، والتعليم، والتدريب وفتح الآفاق أمام فرص الإبداع والابتكار وصولاً إلى مجتمعات إنسانية سعيدة تؤمن بالقيم الإيجابية وتعمل من أجل غرسها في عقول وقلوب الناشئة ولعل أهم التحديات التي تواجهها الإدارة التربوية هي:

1. تحدي العولمة:

إن مما لا شك فيه أن العالم أصبح قرية صغيرة كما قال "مارشال ماكلوهان"، وإن مما لا شك فيه أيضاً أن ثورة المواصلات والاتصالات سهلت التأثير على هذه القرية وصفها بالصبغة القيمية التي تملكها القوى المؤثرة، وإذا تذكرنا أن الشعوب والأمم تتباين في ثقافاتها أدركنا أن الإدارة التربوية تواجه معضلة التوفيق بين ثقافتها المحلية التي يفترض أن تنقلها إلى الأجيال الجديدة كإرث ثقافي، وبين الأولويات للعولمة التي تفرض كإرث ثقافي، وبين الأولويات للعولمة التي تفرض نفسها عليها بصورة أو بأخرى، ومما يزيد الأمر صعوبة أن العولمة تتسلل إلى المجتمعات والثقافات تحت ستار "العصرنة" والتحديث، ولذا تجد من يتبناها ويدافع عنها، وينشأ هناك صراع بين قديم هو عنوان هوية

المجتمع، وبين جديد هو عنوان مستقبل المجتمع، ويصبح مطلوباً من الإدارة التربوية بالتالي التوفيق الذكي بين ما يجب أن يبقى ويتجذر من منظومة قيمية حفاظاً على هوية المجتمع، وبين ما يجب أن يؤخذ ويتبنى لحاقاً بروح العصر، ومشاركة فاعلة فيه.

ولكن كيف يمكن للإدارة التربوية أن تفعل ذلك؟ إن ذلك يجب أن يتم من خلال آليات عديدة لعل أهمها:

1. توعية العاملين في المجال التربوي بطبيعة العولمة وإنعكاساتها.
2. تعديل الخطط والمناهج الدراسية بما يعرف بالعولمة ويتضمن كيفية التعامل معها.
3. تصميم برامج تدريبية للعاملين في المجال التربوي لرفع سويتهم والارتقاء بأمكاناتهم، وبما يمكنهم من التفاعل الايجابي مع ظاهرة العولمة.
4. إستثمار وسائل الإعلام المتوفرة لإشاعة التعامل المستنير مع ظاهرة العولمة بما يحقق الإفادة منها واستبعاد أضرارها.
5. التعاون مع المؤسسات التربوية المختلفة الرسمية منها والموازية للتفاعل الذكي مع العولمة وصولاً إلى الإفادة منها وتجنب سلبياتها وباختصار فإذا كانت العولمة هي صبغ المجتمعات بصبغة معينة فإن مسؤولية الإدارة التربوية هي أن لا تتقبل هذه الصبغة كما هي، بل أن تحاول تعديلها بما يتوافق مع الإطار القيمي للمجتمع حفاظاً على هويته، وبما يمكنه من الإفادة من المتظمنات الإيجابية للعولمة.

2. تحدي التكنولوجيا:

إذا كانت هناك سمة مميزة لهذا العصر فهى أنه عصر التكنولوجيا، ففي ظاهرة غير مسبوقة تاريخياً دخلت التكنولوجيا إلى كل منزل وإلى كل مكتب بل إلى كل ركن من أركان المجتمع.

وحيث إن الإدارة التربوية هي المسؤولة عن سير العملية التعليمية فإنها لا تستطيع أن تتجنب التعامل مع هذه التكنولوجيا بكل ما يتطلبه ذلك من وعي، ومهارات، تمكن من توظيفها لتحقيق الأهداف الموضوعة.

إن هذا الموقف يتضمن حكماً إدخال وسائط التكنولوجيا لترفد العملية التعليمية وتسهل تحقيق الأهداف، كما يتضمن آفاق تطوير وإبداع التكنولوجيا ليس فقط في الميدان التربوي،بل في المجال الاجتماعي بشكل عام.

إن معضلة الإدارة التربوية العربية في هذا السياق متصلة بمعضلة المجتمعات النامية من حيث إن التكنولوجيا وافدة من الغرب وليست مولدة في المجتمع العربي، وإذن فمهمة الإدارة التربوية تصبح ليس فقط أن تفيد من التكنولوجيا وتوظّفها، بل أن تطورها وتشجع الطلبة على الاختراع والابتكار وصولاً إلى مجتمع منتج للتكنولوجيا وليس فقط مستهلك لها.

ولعل مما تجدر الإشارة اليه هو أن البحث العلمي متصل بتطوير التكنولوجيا، ولذا فإن من أولويات الإدارة التربوية التي يجب أن تكون هي التحفيز على البحث العلمي المتصل بهذا الجانب بالذات مع ملاحظة أن الدول المتقدمة تتحفظ على تصدير التكنولوجيا العالية، بل تعتبرها سراً من أسرارها الإستراتيجية.

إن دخول عصر التكنولوجيا هو تحد كبير من التحديات التي تواجه الدول النامية، ومن المعروف أن ما يسمى بالهوة التكنولوجية تزداد كل يوم بين الدول النامية والدول المتقدمة ولذا فإن من الأهمية بمكان أن يدرك العاملون في

الإدارة التربوية هذه الحقيقة لكي يعملوا كل ما بوسعهم لتعميم الوعي بأهمية التكنولوجيا،وتضمين الخطط والمناهج الدراسية بمبادئها، وتشجيع أصحاب المواهب، وفتح الآفاق أمامهم للولوج إلى عالم التكنولوجيا بتجلياته المختلفة.

3. تحدي الإقبال على التعليم:

إن من المعروف أن التعليم أصبح تعليماً جماهيرياً في هذه الآونة التاريخية، وهذا يلقى أعباء إضافية على الإدارة التربوية المكلفة بالإشراف على العملية التعليمية، وتقييمها، ومتابعتها.

ولقد كان التعليم للنخبة الذكية والقادرة مادياً من الناحية التاريخية، أما الأن فقد أصبح " التعليم للجميع" شعارا تتبناه المنظمات التربوية ذات العلاقة، وتحاول تعميمه، وتطبيقه.

وإذا أخذنا بالاعتبار أن بعض الدول النامية لا تستطيع مواجهة هذا الإقبال الهائل على التعليم بكل ما يترتب عليه من مسؤوليات ومتطلبات أدركنا أن الإدارة التربوية في دول العالم الثالث بالذات تواجه معضلة حقيقية غير هينة على الإطلاق.

وإذن فماذا تستطيع الإدارة التربوية أن تفعل إزاء هذا التحدي؟! إنها بالقطع لا تستطيع ن تمنع الطلبة من الالتحاق بالمدارس فهذا حق للطالب فضلاً عن أنه وسلة للارتقاء الاجتماعي، بل وبالإضافة إلى ما سبق هو الطريق المثلى لضمان التقدم الاجتماعي الذي لا يمكن أن يقوم إلا على شعب متعلم وواعٍ ومنتج.

إن الإدارة التربوية وبالرغم من كل ما سبق تستطيع أن تعمل الكثير فهى تستطيع أن تطور عملية القبول بما يسهلها ويجعلها أكثر سلامة وجاذبية، كما تستطيع أن تطور البنى التحتية للمدارس بما يمكنها من أداء وظيفتها بصورة

أفضل، وأخيراً فإنها تستطيع أن تحسن عمليات التعليم والإشراف والتقييم بما يجعل عملية القبول تنتهي إلى عملية تربوية رشيدة تستقبل كل من يريد أن يتعلم ولكنها تعزز المقبولين، وتغربلهم بما يفضي إلى مخرجات تربوية موفقة.

إن تحدي الإقبال على التعليم هو من أخطر التحديات التي تواجهها الإدارة التربوية وبالذات في دول العالم الثالث بحكم محدودية الموارد، وبطء الحراك الاجتماعي، وثورة التوقعات لدى الجماهير الشعبية العريضة، وكما أشرنا آنفاً فقد لا تستطيع الإدارة التربوية تحييد هذا التحدي بصورة كبيرة، ولكنها تستطيع على الأقل الحد من سلبياته وأضراره، بل وتستطيع إستثماره وتعظيم عوائده.

4. تحدي تعقد الوضع الاجتماعي:

لقد كانت الإدارة التربوية في العصور الماضية تعمل في بيئة سهلة وواضحة إجمالاً ، أما في هذا العصر فقد أصبحت الأوضاع الاجتماعية معقدة وهناك كثير من العوامل والمتغيرات التي تترك أثرها على مجمل الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ولعل أهم العوامل التي عقدت الأوضاع الاجتماعية ما يلي:

1. تزايد الوعي لدى الناس بفعل ارتفاع مستوى التعليم، وتزايد فرص التفاعل الاجتماعي داخل البلاد وخارجها.
2. شيوع مفاهيم المجتمع الاستهلاكي بفعل كثرة العرض، وتحسن القدرة الشرائية لدى الأفراد.
3. ثورة الاتصالات والمواصلات التي مكنت الأفراد من الانتقال والسفر للدراسة أو للاستمتاع مما جعل العالم قرية صغيرة.

4. الانفجار المعرفي الذي مكن الأفراد من الإطلاع والمتابعة وبخاصة بعد إبتكار الشبكة العنكبوتية للمعلومات.

إن كل ما سبق خلق مجتمعاً معقداً متغيراً، وإن مما لا شك فيه أن إدارة العملية التربوية في مثل هذا المجتمع ليس أمراً ميسوراً بل ينطوي على صعوبات كثيرة، وللتعامل الناجح مع مثل هذه الصعوبات وتجاوزها لابد للإدارة التربوية من:

- وضع فلسفة تربوية مرنة تنطلق من الواقع الاجتماعي المعقد والمتغير.
- تأهيل وتدريب العاملين في الإدارة التربوية لكي يتمكنوا من التعامل الصحيح مع الأوضاع المستمرة والمتغيرة.
- الإفادة من التكنولوجيا إلى أقصى حد ممكن وتوظيفها بما يحسن فرص تحقيق الأهداف التربوية.
- المواظبة على فتح آفاق الحوار مع الفعاليات الاجتماعية المختلفة لتعظيم فرص مساهمة المجتمعات المحلية وتعاونها مع مسؤولية الإدارة التربوية لتمكينهم من القيام بعملهم على الوجه الأمثل.

5. تحدي التأصيل المعرفي:

لقد ظهر علم الإدارة التربوية قبيل إنهاء الحرب العالمية الثانية بقليل في بعض جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وبدأ يتبلور كعلم مستقل منذ ذلك الحين وإن ببطء.

ولعل من نافلة القول في هذا السياق الإشارة إلى أن الإدارة التربوية كممارسة وجدت منذ أن وجدت الجماعة الإنسانية حيث بدأت هذه الجماعة بتربية أبنائها وبالتالي إحتاجت إلى من يدير هذه العملية ويشرف عليها ويقيمها.

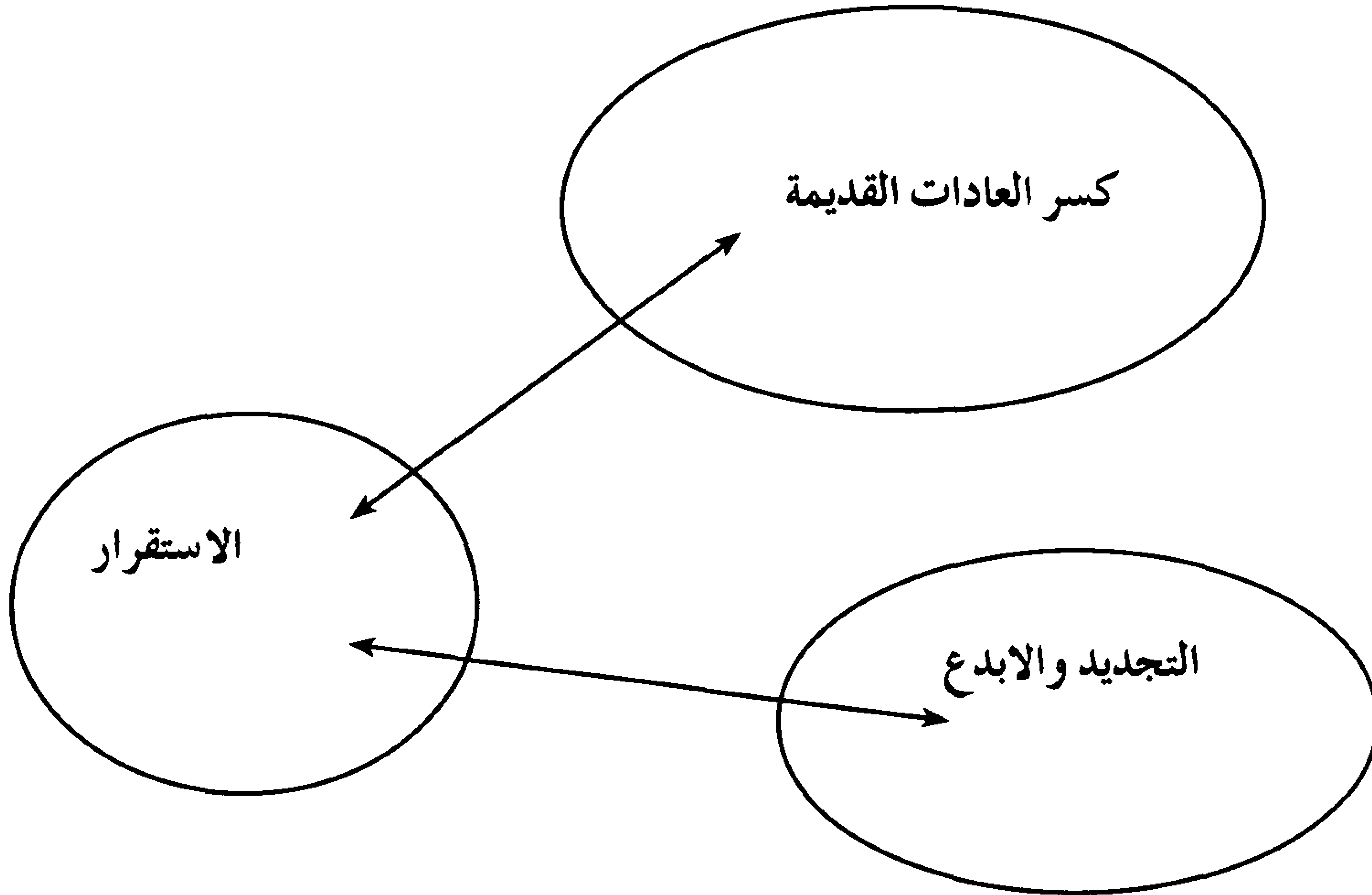
أما كعلم فإن الإدارة التربوية لم تظهر إلا في أربعينيات القرن الماضي كما أشرنا أنفاً وبرغم تطورها البطئ فإنها لم تتبلور بعد كعلم مستقل له قواعده وأصوله ومناهجه، والواقع أن الإدارة التربوية ما زالت شأنها شأن فروع التربية المختلفة تعتمد بشكل أساسي على العلوم الأخرى وبالذات الإنسانية منها كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد وغيرها، إلا أن الهدف الاسمى الذي يتطلع إليه المختصون في كل علم هو أن يطوروا هذا العلم إلى الدرجة التي يصبح معها علماً مستقلاً قائماً بذاته بل رافداً للعلوم الأخرى بشكل أو بآخر.

إن التأصيل المعرفي للعلم وأي علم يحتاج إلى جهد دءوب وجاد من قبل المنظرين والباحثين في هذا العلم، والإدارة التربوية ليست إستثناء، فهي بحاجة ماسة إلى المفكرين التربويين، والدارسين المختصين الذي يفترض بهم أن يؤصلوا هذا العلم، ويضعوا له القواعد والأسس التي تجعل منه علماً مستقلاً.

ولعل من الجدير بالذكر ان معظم الجهود التي تبذل في هذا المجال تأتي من علماء غربيين يعملون في الجامعات بشكل أساسي أوفي قطاعات تربوية أخرى أما على صعيد دول العالم الثالث فإن الجهود المبذولة حتى الآن متواضعة ولا ترقى إلى المستوى المطلوب، ولعل هذا بالضبط هو التحدي الأكبر الذي يواجه المختصين والدارسين في مجال الإدارة التربوية وبالذات في دول العالم الثالث، والذي إن تجاوزوه منطلقين من طبيعة بيئتهم ومعطيات واقعهم التربوي يمكنهم أن يسجلوا إضافة حقيقية إلى الميدان التربوي.

6. تغيير بنية المنظمات:

أي إعادة النظر في البنية المنظمية بشكل جذري،أي بعمليات المنظمة وهيكلها التنظيمي، وأسلوب إدارة أفرادها، وثقافتها التنظيمية بكل ما فيها من قيم، ومفاهيم، ومن هنا تأتي أهمية الربط بين المكونات الرئيسية، وما يرتبط بها من قدرة على التجديد، والتغيير، والابتكار المستمر ويمكن للشكل التالي أن يعبر عن الأعمدة الأساسية لتغيير البنية المنظمية.



المصدر/ فلية، 2003

7. تمويل التعليم:

مع تقدم العلم والتكنولوجيا، وزيادة ثروة الامم ودخلها القومي زادت المبالغ التي تنفق علي التعليم زيادة كبيرة، الأمر الذي دعا الاقتصاديين إلى التفكير في مناسبة هذا الكم من الإنفاق وعدالته (النجيحي، 1981)، ويعتبر الاقتصادي الكبير الفرد مارشال (A. Marshal) من أوائل الاقتصاديين الذي أشاروا إلى البعد الاقتصادي للتعليم، حيث أكد على أن أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية قيمة هي ما يُستثمر في البشر (المطوع، 1987)، ويعكس الإنفاق العام على التعليم مدى أهميتة بالنسبة للدول والحكومات في تحقيق نهضة إقتصادية، وإجتماعية شاملة، وإن مما لا شك فيه أن الانفجار السكاني أدى إلى زيادة الطلب على التعليم الأمر الذي فرض إشكالية مصادر تمويل هذا التوسع في التعليم، ويرى الرشدان (2005) أن التعليم يتم تحويله من خلال القروض، والضرائب العامة، والمساعدات المقدمة من الدول المانحة، ومن قبل الأفراد.

والواقع أن هناك مجموعة من الحقائق المرتبطة بتمويل التعليم وأهمها:

1. إن الدول وبخاصة النامية منها قد وصلت إلى السقف في الإنفاق ولا يمكن لها زيادة المخصصات لهذا القطاع من الموازنات العامة.
2. هناك طلب اجتماعي متزايد على التعليم العالي.
3. إن مسؤولية المجتمع بكامله (القطاع العام والخاص) عن تمويل التعليم ترسخت إلى حد كبير، ومن الملاحظ أن التوجه نحو الخصخصة أدى إلى تقليص الدور الحكومي في الإنفاق على التعليم بدرجة معتبرة.

ويرى جونز (Johnes) أن ثمة فوائد تأتي من الخصخصة في قطاع التعليم من أهمها زيادة التنافس الإيجابي بين المدارس وتقديم حوافز للارتقاء بمستوى أداء العاملين، وجعل النظام أكثر مرونة،حيث يكون بمقدور كل تلميذ إختيار نوع التعليم الذي يناسبه.

8. التعليم التعاوني:

يُعد الجمع بين الدراسة والعمل أحد معالم التعليم الحديث، وهذا يدل على أن العملية التعليمية لم تعد تحدث داخل المؤسسة التعليمية فحسب بل في المجتمع ككل، ولا سيما في مواقع العمل والانتاج ومن الملاحظ أن المناهج النظامية قد شهدت حديثاً تغيرات في هيكلها بعد أن تم إدخال فترات العمل التطبيقي والخبرة في مواقع العمل في تركيباتها.

والواقع هو أن التعليم التعاوني يزيد من الارتباط بين الإعداد التربوي وعالم العمل، ولا شك أن هذا الترابط الذي يركز عليه التعليم التعاوني هو من صلب الفلسفة البرجماتية التي آمنت بمبدأ تكامل المناهج، ومبدأ التعلم بالعمل.

9. تغيير بينة العمالة:

إن إنتقال المجتمعات من عصر الصناعة إلى عصر الإقتصاد المعرفي (knowledge based economy) فرض تغيرات ليست بسيطة في تركيبة الأعمال والمهن الأمر الذي يفرض على النظام التعليمي ممثلة بإدارته في تكييف أنماط التعليم، وأساليبه، ووسائله وبالتالي مخرجاته لتلائم متطلبات سوق العمل ليس فقط على مستوى البلد الواحد، بل على مستوى الإقليم والعالم.

10. سوق العمل:

إن التنسيق بين مؤسسات التعليم ومواقع الانتاج يوفر مصادر معقولة لتمويل الأبحاث والإنفاق على المستلزمات، فضلاً عن توفير فرص التدريب، وحسب فلية(2003) فإنه كلما نجحت مؤسسات التعليم في إقامة وتدعيم شبكات التنسيق بينها وبين مواقع الانتاج كلما شعرت هذه المواقع بأهمية دعمها لمؤسسات التعليم والدعم هنا مقابل خدمة وذلك رفعاً لمستوى الأداء وحلاً لمشكلة وبحثاً

عن مصادر بديلة أرخص وأوفر، وتقليلاً لنسب الهدر والفاقد، ومن الملاحظ أن مشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم وبالذات العالمي منه تؤدي إلى الرقابة على التعليم (Quality Control) ونوعية التعليم (Quality assurance) وذلك من خلال المشاركة الفاعلة في صياغة المناهج، وتقويم عملية التعليم، وتنفيذ البرامج التدريبية للمتعلمين أو ما يُسمى بالتطبيق الميداني، فضلاً عن تصميم برامج إعادة تأهيل الخريجين الباحثين عن العمل.

1. الطويل، هاني، (1999)، **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**، دار وائل، عمان، الأردن.
2. جونز، جرينت،(2000)، ترجمة أنور السعيد، **اقتصاديات التعليم**، ط1، عمان، دار وائل للنشر.
3. الرشدان، عبد الله (2001) **في اقتصاديات التعليم**، ط1، دار وائل للنشر.
4. الرشدان، عبد الله (2005) **في اقتصاديات التعليم**، ط2، دار وائل للنشر.
5. فليه، فاروق، (2003) **اقتصاديات التعليم، مبادئ راسخة واتجاهات حديثة**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر.
6. مزعل، جمال أسد، (1985) **الاعتبارات الاقتصادية في التعليم**، ط1، العراق، مطابع جامعة الموصل.
7. المطوع، حسين، (1987)، **اقتصاديات التعليم**، دربي، دار العلم، ط1.
8. النجيحي، محمد، (1981) **الأسس الاجتماعية للتربية**، ط8، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
9. النوري، عبد الغني، (1988)، **اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية**، ط1، الدوحة، قطر، دار الثقافة للنشر.

1. Naisbitt, J, and Abyrdence, p.; (1990) **Megatrernds (2000),** pan book Ltd, London.

2. Theodre Johnson (2001), The strategies of management, paper presented at the annual meeting of American Educational research, Document Reproduction service, **ERIC**, No. ED 204276.

3. Anzalone, Stephen (2002), Distance Education: An option increasing access and improving quality in secondary Education, **Improving Educational Quality (IEQ) project**, American institute for research.

4. Bain, Susan A, (2006), Distance Learning applications using virtual communities, In Subhasisl Dasgupta (Ed.) Encyclopedia of virtual communities and technologies (London: Idea group, inc)

5. Bates, Tony: (2005), **charting the evolution of lifelong learning and distance higher Education**: The role of research in Christopher McIntosh and Zeynep varoglu (eds.) perspectives on distance Education: Lifelong learning and distance higher Education (Carade and Paris).

6. Clark, Tom: (2001), **virtual Schools trends and issues: a study of virtual schools in the united states** (western: west Ed).

7. Carney, Stephen, (2003), Globalization, Neo – liberalism and the limitation of school effectiveness research in developing countries: the case of Nebal, Vol. 1. Issue 1. **Retrieved 27/07/2005. From the world wide web: httb:// web//enput.com.**

8. Dotton, Peter and Newson, Darid. (2003). The relationship between teacher turnover and school performance. London Review of Education. Vol. 1, Issu 2. Retrieved 9/7/2006 from www.httb://web//.epnet.com.

9. Garber, herberts, (2003) World class schools: International perspectives on school effectiveness. Vol. 14. Issue 4. **Retrieved 27/07/2005 from the wwww:http://web//.epnet.com .**

10. Sparks, D. (2002), why changes is so challenging for schools: An interview with peter senge (electronic version). **Journal of stuff development** 22 (3).

مصطلحات
الإدارة
التربوية

مصطلحات الإدارة التربوية

Administration	إدارة
Centralized Administration	إدارة مركزية
Decentralized Administration	إدارة لا مركزية
Classroom Administration	إدارة غرفة الصف
Educational Administration	إدارة تربوية
School Administration	الإدارة المدرسية
Administrative delegation	التفويض الإداري
Administrative efficiency	الكفاءة الإدارية
Administrative memoranda	مذكرة إدارية
Administrative planning	تخطيط إداري
Administrative Personnel	الموظفون الإداريون
Administrative responsibility	المسؤولية الإدارية
Administrative staff	الهيئة الإدارية
Administrative Unit	الوحدة الإدارية
Leader	قائد
leadership	قيادة تربوية
Authoritarian leadership	قيادة تسلطية
Authoritarian leadership	سلوك قيادي

Charismatic leadership	قيادة جذابة
Democratic leadership	قيادة ديموقراطية
Lassies- Fair leadership	قيادة ترسلية
Non – Directive Leadership	قيادة غير موجهة
Leadership Positions	مواقع إدارية
Rational Leadership	قيادة عقلانية
Leadership Style	أسلوب قيادي
Traditional Leadership	قيادة تقليدية
Class Management	إدارة الصف
Educational Administration	إدارة تربوية
Effective Management	إدارة فعالة
Management Game	لعبة الإدارة (تمثيل أدوار إدارية للتدريب على اتخاذ قرارات إدارية)
Information Management	إدارة المعلومات
Institutions Management	إدارة المؤسسات
Top management	الإدارة العليا
Middle management	الإدارة الوسطى
Executive Management	الإدارة التنفيذية
Personnel Management	إدارة الموظفين
Program Management	إدارة البرنامج

Training Management	إدارة التدريب
Managerial role	دور إداري
Managerial Work	عمل إداري
School Manager	مدير المدرسة
Top Manager	المدير العام
Leadership skills	المهارات القيادية
Management components	المكونات الإدارية
Conflict Management	إدارة الصراع
Administrative Communication	الاتصالات الإدارية
Formal authority	السلطة الرسمية
Power	نفوذ/قوة
A uthority	سلطة
Bureaucracy	البيروقراطية
Scientific Management	الإدارة العلمية
Human Relations Movement	حركة العلاقات الإنسانية
Management Philosophy	الفلسفة الإدارية
Decision-making process	عملية اتخاذ قرار
Reengineering	الهندرة
Information Systems	نظم المعلومات
Customer	الزبون، متلقي الخدمة

Excellence	التميز
Value Added	القيمة المضافة
Total Quality Management	إدارة الجودة الشاملة
Organization Culture	الثقافة المنظمية
Competitive Advantage	الميزة التنافسية
Model	أنموذج
Governance	الحاكمية أو الحوكمة
Transparency	الشفافية
Institutionalization	المأسسة
Integrity	النزاهة
Accountability	المساءلة
Legitimacy	الشرعية أو المشروعية
Responsiveness	الاستجابة
Equality	المساواة
Consensus	الإجماع
Empowerment	التمكين
Self- determination	الاستقلالية
Classical school	المدرسة الكلاسيكية
Behavioral school	المدرسة السلوكية
Modern School	المدرسة الحديثة

Long-Life employability	التوظيف مدى الحياة
Ego- elimination	نكران الذات
Restructuring	إعادة هيكلة
Approach	مدخل
inspection	فحص أو تفتيش
Quality control	ضبط الجودة
Quality assurance	ضمان الجودة
Motive	دافع
Incentive	حافز
Challenge	تحدي
Globalization	العولمة
High technology	التكنولوجيا العالية
Innovation	إبداع
Knowledge-based economy	الاقتصاد القائم على المعرفة
Cosmology	الكونيات
Epistemology	المعرفة
Ontology	الوجود
Axiology	القيم
Metaphsics	الميتانيزيقا
Philosophy	الفلسفة (حب الحكمة)
Education Philosophy	فلسفة التربية
Values	قيم

المراجع العربية والانجليزية

1. أبو جادو، صالح (2001) **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر، عمان، ط2.

2. أبو شندي، سحر. (2011)، **إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3. أبو شيخة، نادر، (2002)، **إدارة الوقت**،دار مجدلاوي، عمان، الأردن.

4. أبو غزلة، محمد. (2005)، **بناء برنامج تدريبي لمديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

5. أبو كركي، ساجدة، (2003)، **مدى إدراك مديري المدارس الحكومية لمفهوم المساءلة التربوية وأهدافها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة– جامعة مؤتة.WWW.almualem.net 4/11/2007.

6. أبو نبعة، عبد العزيز، (2001)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن.

7. أبوقاعود، غازي، (2011)، أثر أبعاد الحوكمة في عمليات الإصلاح المؤسسي في الإدارة الحكومية: دراسة حالة وزارة الصناعة والتجارة في الأردن، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (26)، ع (7)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

8. أبو نبعة، عبد العزيز،(2001)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، مجدلاوي، عمان، الأردن.

9. أحمد، أحمد إبراهيم، (2003)، **إدارة الأزمة التعلمية**، منظور عالمي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

10. أحمد، شاكر، (1996)، **إدارة المنظمات التعليمية**، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

11. إدريس، عبد الرحمن، (2005)، **إدارة الإعمال نظريات ونماذج تطبيقية**، الدارة الجامعية، الإسكندرية جمهورية مصر العربية

12. إدريس، محمد، (2004)،**المقومات السلوكية والتنظيمية للمدير العصري**، (بدون دار نشر)، جمهورية مصر العربية.

13. أفندي، حسين، (2003)، **تمكين العاملين مدخل لتحسين والتطوير المستمر**، **المنظمة العربية للتنمية الإدارية**، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

14. برقعان، أحمد، القرشي، عبدالله، (2012)، **حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي: عولمة الإدارة في عصر المعرفة (15 – 17 – 2012)، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

15. بروسي، رضوان، (2013)، من الدولة الفيبرية إلى الحكومة كمنظور دولي جديد: رؤية نقدية، **المجلة العربية للعلوم السياسية**، العدد (38).

16. بطاح، أحمد، (2006)، **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، دار الشروق، عمان، الأردن

17. بطاح، أحمد، السعود، راتب، (1995)، أساليب تدريب مدير المدرسة الأردني، واقعها وسبل تطويرها، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

18. بطاح، أحمد، السعود، راتب، (1997)، قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على إتخاذ القرار، **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (24)، ع(1).

19. بطاح، أحمد، عيسان، صالحه، (1999)، **صنع القرار التربوي في الجامعات العربية: جامعة السلطان قابوس نموذجاً**، المؤتمر السنوي السابع للجمعية

المصرية للتربية المقارنة، والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي بعين شمس، دار الفكر العربي، ومكتبة النهضة المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

20. بيتر ج، نورث هاوس (2006)، **القيادة الإدارية النظرية والتطبيق**، ترجمة صلاح بن معاذ المعيوف، مركز البحوث، المملكة العربية السعودية.

21. تريس، وليم. (2004)، **تصميم نظم التدريب والتطوير**، ترجمة سعد أحمد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

22. التل، سعيد وزملاؤه، (1993)، **المرجع في مبادئ التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

23. التميمي، فواز، (2008)، **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو9001**، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتويع.

24. توق، محيي الدين، (97) **المساءلة والديمقراطية**، ورقة عمل غير منشورة، مقدمة لمؤتمر المساءلة المنعقد في عمان.

25. جابولونسكي، جوزريف، (1994)، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة: نظرية عامة**، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

26. جودة، محفوظ، (2004)، **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، ط1، دار وائل للنشر، عمان.

27. جونز، جرينت،(2000)، **ترجمة أنور السعيد، اقتصاديات التعليم**، ط1، عمان، دار وائل للنشر.

28. حاروش، نور الدين، حروش، رفيقه، (2015) **علم الإدارة من المدرسة التقليدية إلى الهندرة**، دارة الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

29. حبتور، عبد العزيز، (2000)، **الإدارة العامة المقارنة**، الدار العلمية للنشر

والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

30. الحريري، رافدة، (2007)، **الإدارة والتخطيط التربوي**،دار الفكر، عمان، الأردن.

31. حريم، حسين، (1997)، **السلوك التنظيمي**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32. حريم، حسين، (2006)، **مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة**، دار الحامد، عمان، الأردن.

33. حسان، حسن، العجمي، محمد، (2007)، **الإدارة التربوية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

34. حلاوة، جمال، طه، نداء، (2011)، **واقع الحوكمة في جامعة القدس**، جامعة القدس، معهد التنمية المستدامة، القدس، دار العلوم التنموية.

35. حمادات، محمد. (2006)، **القيادة التربوية في القرن الجديد**، ط1، درا الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

36. الخاجة، فاطمة، (2006)، **أثر المناخ التنظيمي على تمكين العاملين**،أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

37. الخطيب، أحمد، (2001)، **الإدارة الجامعية دراسات حديثة**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

38. الخطيب، رداح، الخطيب، أحمد، الفرج، وجيه، (1984)، **الإدارة والإشراف التربوي**، دار الندوة للنشر، عمان، الأردن.

39. الخفيري محسن، (2002)، **إدارة الأزمات**، مجموعة النيل العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

40. الخوالدة، تيسير، الزيودي، محمد. (2012)، **النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

41. الدائم، عبد الله، (1991)، **نحو فلسفة تربوية عربية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

42. الدرادكه، مأمون، الشبلي، طارق، (2002)، **الجودة في المنظمات الحديثة**، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.

43. درة، عبد الباري، الصباغ، زهير، (1986)، **إدارة القوى البشرية: منحى نظمي**،دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

44. درويش، عبدالناصر، (2003)، دور الإفصاح المحاسبي في التطبيق الفعال لحوكمة الشركات: دراسة تحليلية ميدانية، **مجلة الدراسات المالية والتجارية**، المجلد (10)، ع (3).

45. **دليل الاتصال الإداري الفعال**، من مخرجات فريق الاتصال الإداري/ برنامج تطوير الإدارة التربوية.

46. الدهان، أميمة، (1992)، **نظريات منظمات الأعمال**، مطبعة الصفدي، عمان، الأردن.

47. الدوري، علي، (2009)، **أصول التربية في مفهومها الحديث**، ط1، مكتبة الجامعة وإثراء للنشر والتوزيع، الشارقة، عمان، الأردن.

48. الراسبي، زهرة، (1999)، **إدارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.

49. رحمة، أنطون. (2006)، **تخطيط الموارد البشرية**، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

50. الرسابي، ناصر. (1998)، **أسس مقترحة لاختيار مديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، مسقط، سلطنة عمان.

51. الرشدان، عبد الله (2001) **في اقتصاديات التعليم**، ط1، دار وائل للنشر.

52. الرشدان، عبد الله (2005) **في اقتصاديات التعليم**، ط2، دار وائل للنشر.

53. الرشدان، عبد الله، جعنيني، نعيم، (2002)، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، عمان، الأردن.

54. الرشدان، عبدالله، همشري، عمر، (2002)، **نظام التربية والتعليم في الأردن**، دار صفاء لنشر والتوزيع، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

55. رمضان، زياد وزملاؤه، (2003)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، ط7، مركز الكتب الأردني، عمان الأردن.

56. الزعبي، ميسون، (2003)، **درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

57. زيتون، حسن حسين (2007) **أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم**، الرياض دار الصولتية للتربية.

58. السالم، مؤيد، صالح، عادل. (2002)، **إدارة الموارد البشرية**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

59. ستراك، رياض، (2004)، **دراسات في الإدارة التربوية**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

60. السعود، حسني. (2007)، **تطوير معايير الاختيار المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الواقع وتوجهات والإشراف التربوي المعاصر**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليان، عمان، الأردن.

61. السعود، راتب (2009)، **الإدارة التربوية: مفاهيم وآفاق**، طارق للخدمات المكتبية، عمان، الأردن.

62. السعود، راتب، (2002)، إدارة الجودة الشاملة أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، ع(2).

63. السعود، راتب، بطاح، أحمد. (1993)، اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن، **مجلة أبحاث اليرموك**، إربد، الأردن، المجلد (9)، العدد (1).

64. سعيد، عمر وزملاؤه، (1991)، **مبادئ الإدارة الحديثة**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

65. سلامة، سهيل، (1988)، **إدارة الوقت: منهج متطور للنجاح**، عمان، الأردن.

66. السويعي، عمر، (2010)، **التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدمام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

67. شاويش، مصطفى. (1996)، **إدارة الموارد البشرية**، دار الشروق، عمان، الأردن.

68. شاويش، مصطفى، (1993(، **الإدارة الحديثة: مفاهيم، وظائف، وتطبيقات**، دار الفرقان، عمان، الأردن.

69. الشعلوط، فريز، (2002)، **نظريات في الإدارة التربوية**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض المملكة العربية السعودية.

70. الشمري، ناصر، (2014)، **درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية وعلاقتها بمستوى تحمّل المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

71. الشياب، أحمد، أبو حمور، عنان، (2011)، **مفاهيم إدارية معاصرة الأكاديميون، للنشر والتوزيع**، عمان، الأردن.

72. الصرف، رعد، (2001)، **فن وعلم إدارة الوقت**، دار الرضا، دمشق، سوريا.

73. الصرن، رعد، (2010)، **دليل تطور الفكر الإداري**، منشورات دار علاء الدين، دمشق، سوريا.

74. الصقرات، سمية، (2010)، **التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام الوظيفي لدى المشرفين التربويين في إقليم الجنوب في المملكة الأردنية الهاشمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك الأردن.

75. صيداني، يوسف، (2001)، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي**، الحلقة الخامسة من الإدارة التربوية في البلدان العربية، تحرير عدنان الأمين، بيروت، لبنان.

76. الصيرفي، محمد عبد الفتاح، (2003)، **مفاهيم إدارية حديثة**، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

77. الطراونة، إخليف، (2003)، **التطوير التربوي**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن

78. الطروانة، حسين، (2006)، **العلاقة بين التمكين الإداريي وفاعلية إتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الإردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

79. الطعاني، حسن. (2010)، **الإشراف التربوي**، دار الشروق، عمان، الأردن.

80. الطويل، هاني عبد الرحمن (1999)، **الإدارة التعليمية... مفاهيم وأفاق**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

81. الطويل، هاني عبد الرحمن، (2001)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، دار وائل، عمان، الأردن.

82. الطويل، هاني، (2001)، **التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية**، (الإدارة التربوية في البلدان العربية)، تحرير عدنان الأميين، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، لبنان.

83. عابدين، محمد، (2001)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

84. عارف، عالية، (2014)، دور المشاركة المجتمعية في ظل الحوكمة في صنع القرار والمساءلة: دلالات من خبرات دولية، **المجلة العربية للإدارة**، مج (34)، ع(1).

85. عبد الوهاب، سمير، (2000)، **إدارة الموارد البشرية**، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

86. عبدالله، عبدالله، (2009)، **الحوكمة والإدارة الرشيدة**، مطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان.

87. عبوي، زيد منير (2008)، **فن الإدارة بالاتصال**، عمان، دار دجلة.

88. عبيد، عاطف، شريف علي، (1988)، **مذكرات في نظريات التنظيم والإدارة**، الدار الجامعية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

89. العبيدين، بثينة، (2004)، **العلاقة بين التمكين الإداري وخصائص الوظيفية في كل من شركة الاسمنت الأردنية ومؤسسة الموانئ الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

90. العتيبي، حلا، (2007)، **العلاقة بين الأنماط القيادية والتمكين الإداري: دراسة اتجاهات المديرين في المؤسسات العامة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

91. العتيبي، سعد، (2004)،**تمكين العاملين إستراتيجية للتطوير الإداري**، الاجتماع الإقليمي الثاني للشبكة الإدارية، وتنمية الموارد البشرية13–11 ديسمبر ، مسقط، سلطة عمان.

92. عثمان، هند، (1996)، **الإدارة اليابانية ومدى إمكانية تطبيقها في الشركات الأردنية**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

93. عربيات، ياسر، (2008)، **المفاهيم الإدارية الحديثة**، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

94. العزاوي، نجم، جواد، عباس. (2010)، **تطور إدارة الموارد البشرية**، اليازردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

95. العساف، حسين، (2006)، **التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

96. عساف، عبد المعطي، (1994)، **مبادئ الإدارة: المفاهيم والاتجاهات الحديثة**، مكتبة المحتسب، عمان، الأردن.

97. عشيبة، فتحي، (2000)، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلة، **مجلة إتحاد الجامعات العربية**، العدد المتخصص رقم (3).

98. عطوي جودت عزت، (2001) **الإدارة المدرسية الحديثة ومفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية** ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

99. عقيلي، وصفي(2001)، **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

100. عقيلي، وصفي، المؤمن، قيس، (1994)، **المنظمة ونظرية التنظيم**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

101. علاقي، مدني، (1993)، **إدارة الموارد البشرية**، مؤسسة المدينة للصحافة، جدة، السعودية.

102. العلاونة، علي، عبيدات، محمد، (1999)، **نظرية المنظمة**، دار رند للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

103. العلواني، حسن، (2006)، **الإصلاح التنظيمي والمؤسسي للمحليات**، مصر، مؤتمر الإصلاح المؤسسي والتنمية: مصر.

104. علي، سعيد إسماعيل، (1995)، **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، الكويت.

105. عليان، ربحي، (2005)، **إدارة الوقت: النظرية والتطبيق**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

106. عليمات، صالح، (2002)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، ط1، إربد، الأردن.

107. العماري، عباس، (1993)، **إدارة الأزمات في عالم متغير**، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

108. العمري، صالح، (ب.ت)، **إدارة الوقت وعلاقتها بالإدارة الإبداعية لدى عمداء كليات جامعة البلقاء التطبيقة في الأردن**، اطروحة دكتوراة غير منشورة، بغداد.

109. العميان، محمود سلمان، (2002) **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ط1، دار وائل للنشر.

110. عامر، سامح، قنديل، علاء (2010)، التطوير التنظيمي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن

111. العواملة، نائل، (1995)، **تطوير المنظمات**، مركز أحمد ياسين الفني، عمان، الأردن.

112. عياصرة، علي، (2006)، **الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية**، دار الحامد للنشر، عمان، الأردن.

113. غرايبة، لطفي، (1995)، **أهمية الوقت وإدارته من المنظورين الوضعي والاسلامي: دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

114. غنيم، أحمد، (2004)، **الإدارة الإلكترونية آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل**، جامعة المنصورة.

115. الفالح، محمد، (1996)، **الإدارة اليابانية: دروس وعبر للإدارة العربية، دراسات: العلوم الإنسانية**، العدد 3، المجلد 17.

116. الفرحان، أمل، (1994)، " اتخاذ القرارات في القطاع التطوعي الأردني بين النظرية والتطبيق، **مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**،مجلد (10)، ع(1).

117. فريوان، عبد السلام، (2012)، **مدخل إلى التربية**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.

118. فليه، فاروق، (2003) **اقتصاديات التعليم، مبادئ راسخة واتجاهات حديثة**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر.

119. الفياض، محمد، (2005)، **تمكين العاملين كمدخل إدارية وأثره على القدرة التنافسية للمنظمة**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية المفتوحة للدراسات العليا، عمان، الأردن.

120. القحطاني، سالم، (1993)، إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي، **مجلة التنمية الإداريۃ**، العدد (78).

121. القريوتي، محمد. (1990)، **إدارة الأفراد**، عمان، الأردن.

122. القريوتي، محمد، (1985)، إدارة الوقت، **مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية والأساسية والتطبيقية**، دمشق، سوريا.

123. السفاريني، مرام، الرمحي، نضال (ترجمة)، (2015)، **نظم المعلومات الإدارية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

124. القريوتي، محمد، (2006)، **السلوك التنظيمي**، ط3، (بدون دار نشر).

125. القريوتي، محمد، (2006)، **نظرية المنظمة والتنظيم**، ط2، بدون دار نشر.

126. قمبر، محمود وزملاؤه، (1995)، **دراسات في أصول التربية**، دار الثقافة، الدوحة، قطر.

127. كاظم، حمود، (2002)، **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء**، دار المسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

128. الكايد، زهير، (1993)، **إدارة الوقت والذات**، منشورات معهد الإدارة العامة، عمان، الأردن.

129. كفوري، كارول، (2001)، **إدارة الجودة الشاملة وتدريب المعلمين، الحلقة الخامسة من الإدارة التربوية في البلدان العربية**، (تحرير)، عدنان الأمين، بيروت، لبنان.

130. كنعان، نواف، (1992)، **اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة دارة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

131. كنعان، نواف، (2009)، **القيادة الإدارية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

132. الحداد، عواطف، (2009)، **إدارة الجودة الشاملة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

133. اللوزي، موسى. (2003)، **التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة**، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

134. ماضي، محمد، (1995)، **إدارة الجودة**، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

135. المبيضين، عقلة، جرادات، أسامة. (2001)، **التدريب الإداري الموجّه بالأداء**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر العربية.

136. المتولي، محمد، (2004)، **تأهيل الكوادر البشرية لتطبيق الحكومة الإلكترونية، المعهد العربي لإنماء المدن**، مسقط.

137. المحمود، زعبي، (1999)، **درجات المساءلة الإدارية والتقديم في الإشراف التربوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

138. مرسي، محمد. (1984)، **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

139. مرسي، محمد، (1984)، **الإدارة التربوية: أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

140. مزعل، جمال أسد، (1985) **الاعتبارات الاقتصادية في التعليم**، ط1، العراق، مطابع جامعة الموصل.

141. المسعودي، سميرة مطر، **معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الخاص بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية.**

142. مشرقي، محمد،(1997)، **نظرية اتخاذ القرار الإدارية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

143. مطاوع، إبراهيم، (1989)، **الأصول الإدارية للتربية**، دار الشروق، عمان، الأردن.

144. المطوع، حسين، (1987)، **اقتصاديات التعليم**، دربي، دار العلم، ط1.

145. المغربي، عبد الحميد، (2001)، تمكين العاملين في المصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص: دراسة تطبيقية على المنظمات العاملة بمحافظة دمياط، **المجلة العلمية للتجارة والتمويل**، كلية التجارة، جامعة طنطا، طنطا، جمهورية مصر العربية.

146. المغربي، كامل، (2010)، **السلوك التنظيمي**، دار الفكر، عمان، الأردن.

147. مكتب التربية العربي لدول الخليج، (1984)، **الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادات التربوية**، الرياض، السعودية.

148. ملحم، يحيى، (2006)، **التمكين كمفهوم إداري معاصر**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

149. المؤمن، قيس وزملاؤه. (1997)، **التنمية الإداريةِ**، دار زهران للنشر، عمان، الأردن.

150. ناجي، بسام، (2005)، **درجة فهم الإداريين لتفويض السلطة ودرجة ممارستهم بها وعلاقتها بكفاءة اتخاذ القرار الإداري في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

151. ناصر، إبراهيم، (2008)، **مقدمة في التربية**، دار عمار، عمان، الأردن.

152. النجيحي، محمد، (1981) **الأسس الاجتماعية للتربية**، ط8، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

153. النجيحي، محمد، (1981)، **مقدمة في فلسفة التربية**، ط3، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

154. نصير، عبدالله، (1990)، **تجربة الإدارة اليابانية وقابلية التحويل إلى المؤسسات السعودية**، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

155. النوري، عبد الغني، (1988)، **اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية**، ط1، الدوحة، قطر، دار الثقافة للنشر.

156. الهزايمة، وصفي، (2004)، **القيادة وإدارة الأزمات التربوية**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

157. هلال، محمد. (2004)، **تصميم وإعداد المناهج التدريبية**، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

158. الهنيني، إيمان، (2007)، **تطوير نظام للحاكمية المؤسسية في الشركات المساهمة العامة الأردنية لتعزيز استقلالية مدقق الحسابات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

159. الهواري، سيد، (1986)، **الإدارة بالأهداف والنتائج**، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

160. الهواري، سيد، (1992)، **التنظيم**، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

161. الهيتي، صلاح. (2008)، **الإدارة العامة: منظور معاصر**، دار اليازردي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

162. الهيجان، عبد الرحمن، (1994)، منهج علمي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الكلية، **مجلة الإدارة العامة**، المجلد (34)، العدد (3).

163. وزارة التربية والتعليم، (2008)، **دليل التدريب لبرامج التنمية والشخصية المستدامة لموظفي وزارة التربية والتعليم**، إعداد إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن.

164. وزارة التربية والتعليم، (2010)، **مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية العامة**، ج (16).

165. وزارة التربية والتعليم، (2011)، **وثيقة الإشراف التربوي، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي**، عمان، الأردن.

166. وفقي، أبو علي. (2014)، **التنمية الإدارية للمؤسسات التعليمية على ضوء التغيرات والاتجاهات المعاصرة**، دار الوفاء والدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

167. الوليد، بشار، (2009)، **نظام المعلومات الإدارية**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.

168. وليز، مايك. (2005)، **إدارةعملية التدريب**، ترجمة محسن الدستوقي، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

169. ويليامز، ريتشارد، (2004)، **أساسيات إدارة الجودة الشاملة**، (ترجمة مكتبة جرير)، السعودية.

170. الياس، طه الحاج، (1985)، **الإدارة التربوية والقيادة: مفاهيمها ووظائفها ونظرياتها**، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن.

171. اليعقوب، تمارا، (2004)، **ثقة الموظف بالمديرين ودورها في إدراكه للتمكين في القطاع الحكومي: دراسة ميدانية من وجهة نظر الموظفين في وزارة الصناعة والتجارة والمؤسسات العامة التابعة لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

172. اليماني، عبد الكريم، (2004)، **فلسفة التربية**، دار الشروق، عمان، الأردن.

173 اليماني، عبد الكريم، (2011)، **أسس لتربية**، دار وائل للنشر، ط ، عمان، لأردن.

1. A. J. Schwartz, (1975), **the schools and socialization**, N. y: Harper and Row publishers.
2. Aduir,J, Trainine for communication. N.y.: Gowwe Publishing co, 1981.
3. Ahearn, Eileen M. (2000). **Educutional acconntability: a synthesis of the literature and review of a balanced model of accountability**, Virginia, Eric Data base.
4. Al- Jeraisy, Kaled, (2002), **Time managemen** A- Jeraisy, Riyadh, K.s.A.
5. Arcaro, Jerome S, (1995), **Quality in Education, An implementation hand book**, Delray **beach, Flarida st. Lucie**.
6. Arcarois, (1995), **Quality in Education**: an hanel implmenta tion, hael book, Florida, U.S.A.
7. Arizona Deportment of Edncation. (2003) Management information systems: Accou -ntability and Standards. Retrieved, August, 8,2003, from http://www. Ade. Stafe. Azus/ one.asp.
8. Atkinson, P.E., (1990), **Creating Culture Change: The key to successful total quality management,** 1FS Ltd. U.K.
9. B. J.Hodge & William p, Anthony, (1991) **Organization thory**, Allyn& Bacom, Inc, 4, Edition.
10. B. lockyer & D, Eastin, (2007), **Crisis resyonse Box: parthering for save schools**, U.S.A.
11. Bacig,Karen L. (2003), participation and communication in strategic plopining in higher Education: a case stady **Dissertation abstracts interntional**- A 62/12.
12. Baldoni, John. (2003). **Grant communication secrets of great com/** cgi- bin/pb, 1007813/4967. Html.

13. BaldoniJ. (2002), Effective leadership communication: ts more than talk, **Harverd management communication letter**. Retrieved April 15,2000, from www. Hbsp. Harvard. Edu/hmel.

14. Bennis, w. (2000), leadership coummication. Selected leadership readings retvieved may 17,2004 from **Http://www.nwlink com/donce lark/leader.html**..

15. Bhind Narotham and Duignan, patric, (1997) " Leadership for anew century; Authenticity, intentonality, spirituality and Sensibility' **Educatiolzal management**, London.

16. Bolma, L.G. and T. E. Deal, (1984), **Modern approaches to understanding and managing organizations**, Jossy Bass: San Francisco.

17. Bosher, (2002), **Effective educational leadership** in the schools, New York.

18. Bostton, M. (2007), **Management in today organization**.

19. Brennen, Annick m, (2002), **leadership Style. Educational ladministration & supervision** http:// www.soencour agement. Org/ leadership. Styles.htm

20. Burns, Hobert , Brauner, Charks, J, (1962), **philosophy of Education**, the Ronald press company, New York.

21. Bush, T, (1994) **Accountability in Elucation**, Bush, T. Burnham. J. Ed. The principly of -2- Elucational management, London: lorgman group udhd.

22. Campbell, piers, Hushagen, Judith, (2002), The governance of intergovernmental organizations, **Corporate governance Journal**, vo. 2.

23. Candle, Melissa, (1994), When Crisis strikes, **Excutive Educator**, vol, 16, N.II.

24. Cascio, (1990), **Managing human resources productivity Quality of work life profits**, second edition McGraw- Hill Publishers.

25. Chone, E. (1979) **The Economics of Education Cambridge**, Jhones, Geraint. (1993) **The Economics of Education**, New York, St. Martin's press.

26. Civerolo, John, (2004), people empowerment: how to guarantee success in impowerment initiatives, available at www.partners for excellence: com/v3artl.htm.

27. Clark, J. and susan, (1994), **How to make the most of your work Day**, N.Y: Career press.

28. Clutterbuck, D,& Hirst, S. (2002), Leadership communication: A Status report. **Journal of Communication management**,6.

29. Colvin, D., (2005), **policymaking and governance in a multi – campus state university system: the case of general education reform at the state university of New York**, DAL-A 66/03.

30. Cordan, J.R, (1986), **Human resources management: a practical approach**. Bosten: Allyn and Bacon, Inc.

31. D'Ambrosio. Melody. (2002) **leadership in today's world**. www. stanswaets .com/Dambrosio.Htm

32. Daft, richardl (2000), **Management** (fort worth Harcourt College publishers).

33. Danny coz, John hoover, (1993) **leadership with the heats on**, Mc Graw Hill, Inc, Newyork.

34. Dessler, G (2002), **Management leading people organization in the 21st centry** (New Jersey: Prentice Hall.

35. Dimitriades, Z.S., (2001), empowerment in total quality: designing and implementing effective employee decision – making strategies. **Quality management Journal** ASQ, volume 8 Issue 2.

36. Dobers, 11, Erl, wkhoury,A, Fihri, fassi, (1987), **Education and value** systems, v0Hase &Koehiler verlag mainz. West Jermany.

37. Dodd, A., (1984), A new design public Education. **Phi: Delta Kappan.**

38. Donnelly, James, (1990), **Fundamentals of management**, Homewood, illionis: Irwin.

39. Donovan, R. Micheal, (1994) "(TQM): it's customer satisfaction or you lose", **industrial management**. March / April.

40. Dowen, D.E. and lawler, EE. (1992), The empowerment of service

workers: what, why, how and when, **Sloan management review**, spring.

41. Drucker, Peter, (1973), **The effective executive**, London.

42. Eastcott, Merrill Elmitt, Jr. (2001). **Adding components of discipline and acconntability to a development mathematics program to raise student success.** Unpublished doctoral dissertation. University of fornig. Loss Argeles.

43. Educational leadership policy, (2008) **the Council of chief state school officer, u.s.A**.

44. Ellis, D.s., **Management and administrative communication**, N. y.: Macmillan publishing co, Inc, 1980.

45. Ellison, L. (1990), **Effective time management**, Darice Brent and others, Education for the 1990, Longman, London.

46. Elmore, R. E, (2001), **The is monry that has beem spent**. Hartford: Connecticut center for school change.

47. Fayol, Henri, (1949), **General and industrial management**. Sirissac and sons, London.

48. Firth, Jone, (1995). "A proactive approach to conflict resolution", **Superrisory management.**

49. Firth, Jine, (1995), Asproactive approach to conflict resolution', **Supervisory management**, November.

50. Folly. B. (2002), **Leadership training**, U.S.A.

51. Frank, Milo, (1991), **How to run a successful meeting in half the times,** peceb books, New York.

52. Franz, Cheny, (2004), **Across Cultural study of employee empowerment and organizations justices**, IphD dissertation, wayne state university.

53. Fulmer, Robert, M. (1983), **Practical human relations**, Homewood, III,. Richard D. Trwin, ine.

54. G. Holdman, (2007). Crisis **management in Educational organization**. U.S.A. A.M. Weston (Educational crisis planning, newyork.

55. Gendron, George, (1996), the Education Crisis, **Education Digest**, vol.

18. No. 12.

56. Gibson, J. et. Al., (1994), **organization: behavior, structure, processes**, Boston: Irwin.

57. Gibson, J. et.al, (1994), **Organization. Behavior, stracture, proceses**, Boston Iywin.

58. Glaser, Edward M., Harold H. Abelsom and Kathales N. Carrison, **Putting Knowledgy** to use. San fransisco Jossey Bass Publishers.

59. Godet,M. (1997) **the crisis in forecastiog and the emergence of the prospective approach**, pergamon press newyork.

60. Gogel (A.W), & others, (1970) **Foundations of Education**, New mexico, university of new Mexico press.

61. Gooland, J-i., (1975), **The Dynamics of educational change**, N.Y. McGraw- Hil Book Co.

62. Hammond, Linda & Rothman, Robert, (2011), Teacher and leader effectiveness in high – performing education systems, **Scope**, Washington, Dc, U,S.A

63. Hanson, E.M. (1985). **Educational administration and organizational behavior**. Boston: Allyn & Bacory.

64. Hicrs, Harber, G, (1992) **The management of organization: a system and human resources approach**. Tokio: Mcforaw: Hill. Yogaknha.

65. Howel, Scott,l.et al, (2003), Thirty two trends affecting distance education: An informed foundation for strategic planning, on lime Journal of distance learning administration, V. 4, N. 3.available at: **http//pdf**. Accessed on 11-11.

66. Howell, B. (2006), **The managerial administrative Skill of the schools** managers.

67. http://www.unescap.org/pdd/prs/projectactivities/ongoing/99/governance.asp.

68. Ivancevich, John, et, al (1999), **Management principles and functions**, McGraw Hill, Boston, Mass.

69. Ivancevich, John, et. Al., (1999), **Management Principles and functions**, McGraw Hill, Boston, Mass, U.S.A.

70. J. Matty, (2003), **Crisis management**.

71. J.M.Juran. 8fm Garyna (1993), **Quality Planning and analysis**, Singapore: Mc Grawhill.

72. Jaksa. J.A & Pritchard, m.s. (1988). **Communication ethics: Methods of analysis** Belmont, CA: wadsworth.

73. Kanungo, R, N & Mendonca, M. (1996). **Ethical dimensions of leadership**. Thousand oaks, CA: sage.

74. Kargids, T. & stamatis & Maintsaris, (2003), avirtual learning institution: a distributed model for networked open learing for the purposes of lifelong learning, **Journal of information technology impact. Internationa, International**, 3,No.1.

75. Karter, R. (2004), Confidence: How wining Streak and losing Streaks begin and end, **Crown Business**.

76. Kekkonen- Moneta, synnove and Moneta, Giovani B. (2002), E-learning in Hong Kong: Comparing learning out comes in in line multimedia and lecture versions of an introductory computing course, **Britsh Journal of Educational technology**, Vol. 33.No.4.

77. Kohler – Koch, Beate, Rittberger, Berthold, (2006). "Review article: the governance turn" in Eu studies" **Journal of Common Market Studies**, 44 (51).

78. Kuchapski, Renee Patricia. (2001). **Reconceptualizing accountability for Education**. Un published doctoral dissertation, the university of –I- Saskatchewan, Canada.

79. Ladein, A lan. (1973), **Hoe to get Control of your time and your life**, New York: Siqnet.

80. Landes. Les. (2002). **Real- life, Real- Time communication**. Communica-tion word. (19).

81. Lashway, Larry, (2001), **the new standards and accountability: will reward and Sanctions motivate Americas school to peak performance**, Eugene, Dragon.

82. lewis, anne, (2001), **Benechmarkes for accountability in Ontario: where do we stand**? University of Guelph, Dissertation abstracts

international.

83. Litterer (Joseph. A), (1973), **The analysis of organizatioms**, 2nd ed, john wiley and sons inc, New york.

84. Littrell, Rmie F. (2002), **employee empowerment in china, a case study** site: file: llc:/Docume/admin/locls.

85. Luthans, Fred, (1992), **Organizational behavior**, the edition, McGraw hill, Inc, N.Y.

86. Luthans, F., (1992), **organizational behavior**, 6th Ed, N.Y: McGraw, Hill.

87. Luthans, Fred, (1992) **Organizational behavior**, sixth edition, Mc Graw Hill Company.

88. Luthans, fred, (1992), **Organizational behavior**, Sixth editin, McGraw Hill company.

89. Machenzie, Alec, (1990), **Team Work through time management**, Doubnel, Comporation.

90. Machenzie, m., and A. Mackenzie, (1997), **Investing time for maximum return**, Iowa: American Media Publishing.

91. Marry. K.(2000), **Educational leadership**. New York.

92. Marsh, w, (1991), Time management, **CpA Journal**, rol. 60, Jan.

93. McFarland, D, (1992), **Management: Foundation and Practice**. 6ed ,N.Y: Mcmillan publishing co.

94. McGunnigle, P. (2003), **Employee empowerment, participation and involvement,** electronic version, available at: http://www.hlst.hsn.ac.uk/resources/empowerment markingscheme,pdf.

95. Mondy, Wayne R. prement, Shane R. (1993), **management**, 5th edition, Allyh and Bacon.

96. Morgan.s.(2006), what is the **Educational leadership**. www.papers .com

97. Mundy, K. (2007), Globle governance: reforms on developing countries, **Journal of Business ethics**,. Vol. 13, No. 11.

98. Murrell, K.L., and Meredith, M., (2000). **Empowering employee**. New York. McGraw – Hill.

99. Neeokla, k, (2006), **Training of leaders ship in schools**, U.k.

100. Nelsen, J. and Pedersen, C., (2003), The Consequences and limits of empowerment in financial services, **Scandinavian Journal of management**, volume, 19 (1).

101. O'connor, D.J.(1957), **An introduction to the philosophy of Education**, london

102. Ouchi, w, (1981), Theory Z: **How American business can meet the Japanese challenge**, Menlo park, cal: Addison Wesley publishing co.

103. P.B. Crosby , (1992), **Quality is free; the art of making quality and certain**, New York, Signet books.

104. Pathak, Guptajit, (2010), **Methodical analysis of Education**, Newage international (P) Limited publishers, New Delhi.

105. Polk, m. (2007), **Educational leaderships training**, u.s.a

106. Pollmans. J and deel. P, (2005) **Educational leadership models**.

107. Polly, Bird, (2002), **Time Management in aweek**, Hoder, &Stony, htom, London.

108. Randoph and Sashkin, (2002), Can organizational empowerment work in multinational Settings?, **Academy of management executive**, 16 (1).

109. Randoph, W.A. (2000), **Re-thinking empowerment: why is it hard to achieve**? 29 (2).

110. Ravenscroft, And rew, (2001), Designing E- Learning interactions in the 2/st Century; Revisiting and rethinking the role of theory, **European Journal of education**, vol. 36. No.2.

111. Raywid, Mary Anne. (2002). Accountability what's worth measuring? **Delta Kappan**. 83 (6).

112. Robbins, Stephen p, (1993), **organization behavior: Concepts, Controersies & applications**. 6th ed. Englewood cliffs, N.J: Rentic-Hall inc

113. Robbins, stphen P. (1993) "**Organization behavior: Concepts, Controversies & applications**, 6th Ed. Englewood Cliffs, N.J: Rentice – Hall Inc.

114. Robertson,L.(2001) the relationship of the communication style Virginia and their schools Climates to Student achievement, **Dissertation abstracts international**. (A), 61.

115. Rue, Leslie & Btars, Lioyd (1996), **Management Skills and applications**, Seventh edition. Irwin Publishers.

116. Rue, Leslie 8 Byards, Lioyd, (1996), **Management Skills and application**, seventh edition, Irwin Publishers.

117. Russell, Robertas, & Taylor , (2003), **Operations Mangement**, 4th edition, prentice Hall,New Jersey, U.S.A.

118. S.Fink, (1986), **Crisis management: planning for the inevitable**, Newyork Amacom.

119. Salck, J. (2004), **Leadership in organization**, New York.

120. Schmudde, Mariann V. (2001). **The effects of florida's accountability program on Classrom practices**. The teachers perceptive.

121. Schuster (fred), (1974): Management by objectives- where we stand? Human **resource management Journal**, vol: 131 N I.

122. Seligman, Dan (2000). **Accountabilty the backlash**, Forbes. 166 (13).

123. Simon, Herbert, (1976), **Adminisration**, New York.

124. Stephen , p., (1993) **organization behavior, concepts, controversiss and applications**, prentice- Hall of India, New Delhi.

125. Steven, L. & Clinow, Ann Von Mary, (2000), **Organizational behavior**, N.Y.: McGrow – Hill. Co.

126. Stirr, Thomas, (2003), **Fundamentals of empowerment**: available at www.40uncestoheaven.com.fundamentals of empowerment. Final. PDF.

127. strong, Earlp.and Robert D.smith, **Management control Models**, N.Y. Holt, Rinehart and Winston,1968.

128. Taboor, B. (2002), Conflict management interpersonal communication style of the elementary priacipal. **Dissertation abstracts international**. (A), 62.

129. Taylor, Frederick w,. (1947), **Scientific management: the principles of scientific management**, N.Y: Harper and row publishers.

130. Teska,J (2003). The superintendence effective leadership thrugh commu nication. **Dissertation abstracts internationas**. (A),64.

131. Thomas, K.W., and Velthouse, B.A (1999), Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivations, **Academy of management review**, 15 (4).

132. Tominaga, Janko, (2002), **perception of effective communication in the united staty and Japan**- 3- M. A.I. 40/04.W. Richard scott, (1998), **Organizations, Natural and open systems**, fourth edition, (New Jersey: Prentice –Hall.

133. Trewatha, R. and Neport, (1982), **Management**, plano. Texas: Business publications, Inc.

134. VNDP, Human development report, op cit.

135. Wellman, Jane V. (2001) **Assessing stste accountability systems**, change, 33. 2.

136. Wilkes & Joan Mary, (2000), Identification of the knowledge. Heed to situation site based shared deaision, making **dissertation abstract international**.

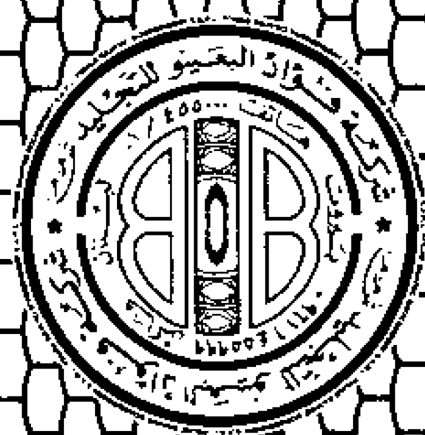
137. Wilson, John, (1977). **Philosophy and practical Education**, Routhedges kegan, paul, London.

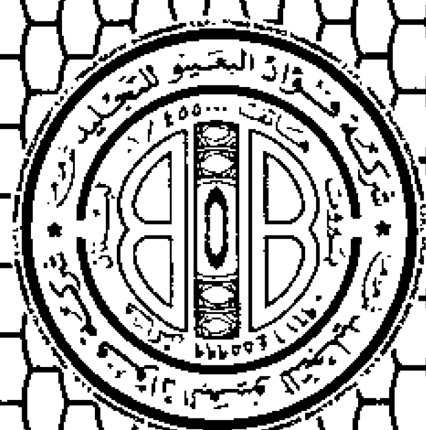
138. Zemeke, R. and Schaaf, D. (1989), **The service edge: 101 companies that profit from customer care**, New York: New American Library.

139. Zoya. Makova, (1989), **The Quality of Mass Education Prospect.**

المواقع الالكترونية

1. http:// alibakeer.maktoobblog.co,6/10/2012
2. www.hardiscussion.com/hr685.htm,6/10/2012
3. http://www.digitaloman.com,9/10/2012













دار الفكر
ناشرون وموزعون
www.daralfiker.com